PROPUESTA DE MARCO TEÓRICO
Documento para discusión

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA
MADRE Y MAESTRA

Basic Education and Policy Support (BEPS) Activity
No. HNE-I-00-00-00038-00

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA
MADRE Y MAESTRA**

Santiago, República Dominicana

**CENTROS DE EXCELENCIA PARA LA CAPACITACIÓN
DE MAESTROS DE LECTOESCRITURA DE LOS TRES
PRIMEROS GRADOS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA PARA
CENTROAMÉRICA Y LA REPÚBLICA DOMINICANA**

PROPUESTA DE MARCO TEÓRICO
Documento para discusión

Santiago, enero de 2003

Indice

Introducción	3
A. Educación y lenguaje. La relación pedagógica intercultural como medio para el aprendizaje de la lengua.	5
Algunas reflexiones con relación a la educación intercultural bilingüe o multilingüe	19
Bibliografía	22
B. Concepciones de lectura	25
Bibliografía	37
C. Los procesos de apropiación del sistema de escritura	43
Enfoque del aprendizaje de la lectoescritura en los primeros grados	44
Bibliografía	50
D. Los maestros y el desarrollo de las capacidades de lectura y de escritura en el contexto escolar	54
Perfil del maestro de lectoescritura	62
Bibliografía	69
Conclusión	72

Introducción

El propósito de este proyecto es desarrollar un programa para diseñar centros de excelencia con el objetivo de capacitar maestros de lectoescritura de los tres primeros grados de la educación básica. En el proyecto se incluyen los países de Centro América y la República Dominicana.

Los estados latinoamericanos invierten 12 mil millones de dólares al año en los estudiantes repitentes¹. Según datos de la UNESCO², el 40% de niños en América Latina repite el 1° grado porque no aprende a leer y escribir. Eso significa que de los 16.5 millones de niños de 1° de básica, alrededor de 7 millones no logran los objetivos del primer curso. De 12 millones de 2°, repiten 4 millones. En 3°, 11 millones tampoco logran completar los objetivos del año escolar.

Si ya es de todos conocido que se necesitan por lo menos 4 años de escolaridad para que el educando pueda adquirir las competencias básicas en lectura, escritura y aritmética, es evidente que la escuela no siempre proporciona las condiciones adecuadas para que los niños latinoamericanos puedan lograrlas durante este lapso.

Estos datos son alarmantes y más alarmantes aún son los bajos niveles académicos de los estudiantes que no repiten y que supuestamente completan los objetivos estipulados para un determinado año escolar. En efecto, en el segundo informe del *Laboratorio latinoamericano de evaluación de la calidad de la educación* auspiciado también por la UNESCO (2002), se compara el desempeño de todos los niños y las niñas de 3° y 4° de básica en matemática y lenguaje de 13 países latinoamericanos (Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Honduras, México, Paraguay, Perú, República Dominicana y Venezuela). Entre ellos, sólo Cuba alcanzó un porcentaje notoriamente superior a los demás.

Los países con más bajo desempeño en lenguaje fueron en el orden siguiente: Honduras (con una media de 230), República Dominicana (233), Venezuela (242), Bolivia (244). Los demás países, excepto Cuba -que alcanzó una media de 342- se desplazaban entre medias de 250 y de 277. Los aspectos del lenguaje evaluados fueron: identificar tipos de textos, distinguir entre el emisor y el destinatario de un texto, identificar el mensaje, reconocer información específica del texto y, por último, identificar el vocabulario relacionado con el sentido del texto.

¹ UNESCO (1998), *Oportunidades perdidas. Cuando la escuela no cumple su misión*, Secretaría del Foro Educación para Todos, Francia.

² www.UNESCO.cl/pdf/actyven/ppe/boletin/promedlac

Respecto a matemática, los países con una media más reducida fueron en el siguiente orden: Honduras (230), Venezuela (233), República Dominicana (234), Paraguay (246). Los países restantes se encontraban entre 250 y 265. Cuba alcanzó una media de 357.

Estos resultados se deben, en gran medida, a las concepciones docentes que se traducen en prácticas ineficaces. No logran lo que pretenden: que los niños aprendan matemática y sepan leer y escribir. La escuela latinoamericana debe ser redefinida. Si la escuela no cumple con su misión, aumentará alarmantemente el número de futuros adultos que serán excluidos de toda participación activa en la vida social, política, cultural e intelectual de su comunidad.

Comparando países con altos índices de habilidad lectora, se muestra cómo influye el estilo de la enseñanza, la disponibilidad de materiales y la inversión en recursos destinados a la educación. Tales influencias son confirmadas por investigaciones educativas que demuestran cómo es determinante para la práctica docente, las concepciones que tenga el maestro sobre el aprendizaje infantil (Ferreiro: 1999; Rockwel: 1996)³. En nuestra región predomina el estilo de práctica homogenizadora que iguala a todos los alumnos de un grupo sin considerar las diferencias intelectuales, lingüísticas, culturales y sociales.

Junto con las pruebas de lenguaje y matemática se administraron cuestionarios a alumnos, profesores y tutores para reunir información sobre los factores que pudieran estar relacionados con el bajo rendimiento. Lo más sorprendente del estudio fue que mostró que un buen sistema educativo no tiene por qué ser especialmente costoso. Sugieren que las *escuelas eficaces* (aquellas que logran lo que se espera de ellas), son aquellas donde: 1) se cuenta con una biblioteca con materiales suficientes en calidad y cantidad; 2) los docentes poseen formación postsecundaria, perciben que su remuneración es adecuada y se dedican únicamente a enseñar en la escuela; 4) los docentes perciben que el fracaso o el éxito de sus alumnos se debe en gran medida a los esfuerzos de los propios alumnos⁴, 5) se privilegia la heterogeneidad, no agrupando a los alumnos por un criterio homogéneo, entre otras.

A continuación se discuten la visión de educación liberadora que requiere la realidad latinoamericana y diversas concepciones teóricas sobre los procesos de comprensión de lectura y producción de escritura, así como las características de la alfabetización en los primeros grados de la educación básica y el rol del maestro como mediador entre el niño y la escritura como objeto de

³ Consúltense a E. Rockwel (1996), Los usos escolares de la lengua escrita en E. Ferreiro y M. Gómez Palacios (comps.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, Siglo XXI, México, pp. 296-320; E. Ferreiro (1998), *Alfabetización. Teoría y práctica*, Siglo XXI, México, pp.13-28.

⁴ Esta interpretación es válida si la escuela garantiza las estrategias y las condiciones adecuadas a las necesidades de aprendizajes infantiles. En caso de no ser así, el fracaso escolar se debe en gran medida a las condiciones inadecuadas de muchas escuelas.

conocimiento. Veremos cómo algunas concepciones han sido superadas y otras han sido ampliadas y perfeccionadas. Considerarlas en este texto permite determinar cómo algunas de estas concepciones influyen en las prácticas de enseñanza de los docentes latinoamericanos. Asimismo, permite definir estrategias eficientes con el objeto de lograr la capacitación de los maestros en los Centros de excelencia para Centroamérica y la República Dominicana.

Cabe destacar que cada acápite va seguido de su bibliografía correspondiente.

A. Educación y lenguaje. La relación pedagógica intercultural como medio para el aprendizaje de la lengua

*“Todo hecho humano ocurre en el lenguaje.
Todo hecho en el lenguaje produce el mundo
que se crea con otros en la convivencia
que da origen a lo humano.”*
Humberto Maturana

La educación es un proceso en el cual las personas se integran dinámicamente, se socializan y preparan para crear y recrear experiencias y habilidades que respondan a las condiciones sociales cambiantes de su medio vital. Este proceso permite a los interesados apropiarse de los saberes y de la cultura que se ha producido y acumulado, para proyectarla y mejorar las condiciones de vida de la sociedad en la cual se encuentran los grupos humanos.

La educación, entonces, debería ser en principio, una interacción cultural básica donde los grupos humanos propician la asimilación de los elementos necesarios para promover las destrezas y competencias para su existir. Esta interacción ha de facilitar en las personas la autonomía reflexiva y crítica para mejorar la calidad de vida y poder juzgar los acontecimientos y situaciones de la vida cotidiana y poder intervenir sobre ellos de manera responsable.

Educar es también comunicar una capacidad de mirada que sepa interpretar los múltiples textos y contextos donde los grupos humanos habitan superando las lecturas convencionales o manipuladoras.

“...educar es ayudar o posibilitar reconstrucciones críticas de nuestras experiencias. El desarrollo de la identidad y la creación de una ciudadanía crítica, el diálogo desde las diferencias, y el intercambio de argumentos en el marco de una esfera pública que analice las situaciones de desigualdad e injusticia y posibilite actuar sobre esas situaciones”. (Giroux, 1999).

El reto de la educación depende, entre otros elementos, de una actitud pertinente y de una adecuada relación pedagógica entre maestros y educandos que no aplaste a los grupos discentes y donde se vea el acto de enseñar como una instancia de crecimiento común.

1. La relación pedagógica

Para proponer una pertinente relación pedagógica es necesario que los proyectos educativos consideren: la condición de desarrollo de la realidad infantil y/o juvenil, los espacios reales para su creatividad y los procesos de responsabilidad ético - social que ellos pueden asumir sin renunciar a su edad.

La relación pedagógica trata de lograr el pleno desarrollo de la personalidad del alumno respetando su autonomía; desde este punto de vista, la autoridad de que están investidos los docentes tiene siempre un carácter paradójico, puesto que no se funda en una afirmación del poder de estos, sino en el libre reconocimiento de la legitimidad del saber.
(Delors, 1996)

Por consiguiente, una adecuada relación pedagógica permite:

- Identificar y formular con claridad propósitos educativos de acuerdo con las necesidades de los estudiantes y su entorno.
- Reconocer la importancia de las diferencias individuales en lo que se refiere a necesidades, intereses, aptitudes, actitudes, capacidades y habilidades de los estudiantes y los maestros.
- Examinar y resolver adecuadamente los problemas que surjan de la interacción docente-estudiante, aportando criterios de solución.
- Capacitar para mantener la coherencia entre los fines educativos propuestos y los métodos para alcanzarlos, en función del ser humano que se desea formar.
- Facilitar investigación de los estudiantes en los procesos que se desarrollan en el salón de clases.

En este sentido, es necesario avanzar para visualizar la perspectiva integral y compleja del proceso educativo y los retos que generan en las instituciones; en especial en los procesos de aprendizajes de lectoescritura y de las competencias comunicativas que necesitan los alumnos para poder participar en la vida económica, social y cultural de su entorno.

2. La competencia comunicativa para la participación activa en la vida social y económica

Educar en el uso de una lengua es capacitar para la competencia comunicativa. Según Chomsky (citado por A. Teberosky) la competencia comunicativa es el conocimiento que tiene un hablante oyente de las reglas de su lengua a diferencia del desempeño que es el real uso de la lengua que hace el hablante / oyente en determinadas situaciones y bajo condiciones particulares.

Según Marín (1999), la competencia comunicativa implica que el texto –no la oración– es la unidad comunicativa básica para el aprendizaje de la lectoescritura. Los textos y los discursos se producen siempre en contextos cambiantes, que condicionan a los interlocutores para que elijan qué decir, cómo decirlo y cómo organizar lo que dicen. Esta visión de la lengua como actividad textual plantea que la comunicación verbal de las personas se realiza por medio de textos o discursos como unidades de significación.

En consecuencia, la competencia comunicativa es poseer la habilidad para utilizar, crear y recrear textos (orales o escritos) en contextos determinados, manteniendo fidelidad a las intenciones (pretextos) con que fueron concebidos. Esto supone que para lograr una comunicación eficaz y adecuada se requiere que los niños desarrollen las siguientes habilidades que conforman la competencia comunicativa:

- 1) **Competencia lingüística:** capacidad de formular enunciados sintáctica y léxicamente adecuados, de modo que puedan ser comprendidos por los interlocutores
- 2) **Competencia discursiva:** permite elegir el tipo de mensaje adecuado a la situación o circunstancia en donde la persona se comunica. Por ejemplo si se desea pedir permiso para una actividad, no se hará de modo informativo “vamos a hacer”, sino en estilo de una solicitud –¿“Pudiéramos organizar esto con estos pasos?”- .
- 3) **Competencia textual:** aptitud para construir un texto organizado dentro del tipo elegido. Por ejemplo: narrar no desordenadamente, sino colocando las ideas y/o los hechos en el orden que sea claro para que otros comprendan.
- 4) **Competencia pragmática:** habilidad para lograr las intenciones deseadas mediante el texto construido; por ejemplo, convencer al que escucha por medio de razones apropiadas mediante la justa orientación de esos argumentos en el texto.
- 5) **Competencia enciclopédica:** aptitud acerca de conocimientos del mundo y de conjuntos de saberes más particularizados que permiten un intercambio comunicativo eficaz por parte de los interlocutores. Si esta competencia excede el ámbito de los aprendizajes en el área de la lengua, puede formar parte de una concepción integral del lenguaje y de la educación.

Se educan los niños que vienen referidos desde determinadas comunidades culturales y lingüísticas. En esas comunidades ya fueron adquiriendo parte de estas competencias. Los docentes por lo tanto, se relacionan con las

comunidades culturales de los niños / as, de los padres y familiares. El reto sería educar para que los sujetos desarrollen competencias. Ello conlleva a un diseño curricular diferente al que predomina hasta ahora. En vez de centrar la relación pedagógica en la enseñanza de contenidos, debe transformarse en el medio para desarrollar competencias que capaciten al estudiante a participar en la vida social de su realidad. En consecuencia, se necesita una propuesta metodológica que considere la identidad lingüística y cultural y promueva el conocimiento.

3. El diálogo de saberes y la negociación cultural como propuesta metodológica.

La metodología del diálogo de saberes y negociación cultural en los procesos educativos acepta críticamente la expresión e integración de los diversos paradigmas intelectuales, culturales, políticos, teóricos, vividos en los espacios sociales donde conviven y se relacionan los sujetos.⁵

Esta metodología toma en cuenta los siguientes elementos: 1) reconocer la pluralidad como condición básica del ser humano; 2) promover el diálogo como propuesta pedagógica, ya que permite considerar todo tipo de saberes; 3) valorar y hacer visibles las culturas, lenguas e identidades que el poder mantiene sumergidas y en condiciones de inferioridad. Desde esta perspectiva:

Todo individuo sabe, por el hecho de ser social: *Principio de lo humano*
 No todos saben lo mismo, son saberes diferentes: *Principio de la diferencia*
 Esos saberes necesitan relacionarse, ponerse en contacto para que de allí nazca un nuevo saber: *Principio de la negociación cultural*
 El nuevo saber es diferente a los previos: *Principio de la construcción.*
 (Marco Raúl Mejía, 2000, p.99)

La negociación cultural y el diálogo de saberes parte de la realidad en la que el sujeto se inserta y pretende ayudarlo a tomar conciencia de ella en su proceso de reflexión y que esté preparado para hacer una elaboración crítica frente a esa realidad.

Propone así el principio del concepto de negociación de significados, donde lo aprendido no es reproducción mecánica de lo enseñado, sino el resultado de acuerdos generados entre educador y educando. Por ser una opción por el intercambio no es neutra, ni sus *modus operandi* son universales y eternos. Deben ser contextualizados y responder a las características de la población beneficiada (Cendales, 2000).

⁵ Para profundizar en este punto véase Revista *Aportes* no. 53

Esta propuesta retoma como una estrategia básica de acción la valoración de los saberes previos del estudiante sin desligarlos del aprendizaje teórico y entendiendo que el sujeto constantemente resignifica la información.

La epistemología subyacente a tal metodología no es de corte ingenuo. Evita la ilusión de que basta hablar para que los otros escuchen; toma en cuenta que los estudiantes no pueden leer y validar cualquier información, en cualquier momento. Se debe manejar la concepción de conciencia posible. Las características de la perspectiva del otro deben ser consideradas para orientar la opinión del educador en los espacios educativos.

Con el diálogo se despiertan las inteligencias de las personas, y se evita su inhibición en los espacios escolares pues todos tienen capacidades en diferentes entornos, pero en un espacio académico muchas veces se inhiben. Para lograr esto propone que se lleve a cabo:

- a. Una autoconfianza interactiva que permita el reconocimiento por parte del grupo de las múltiples riquezas en conocimiento y capacidades que ellos poseen.**
- b. Una transferencia lingüística y cultural que posibilite ir descubriendo cómo aplicar la propia inteligencia cultural en nuevos contextos.**
- c. Una creatividad dialógica que incremente la puesta en común de espacios para múltiples aprendizajes logrados con los aportes de las personas participantes.**

La negociación cultural y el diálogo de saberes genera espacios de encuentro entre los actores que participan en ella que incluye emociones, saberes, sentires, ideas, intereses y visiones de mundo. Por tanto, no puede reducirse a un espacio meramente racional; debe ser mucho más vivencial y convertirse en una experiencia formativa con mayor sentido para ambos. *El diálogo no es solo sobre algo, sino fundamentalmente con alguien; por esto, no puede reducirse a una actividad racional. En el diálogo, las razones están cargadas de emociones y las emociones cargadas de razones* (Cendales: 2000).

Para la metodología de Diálogo de Saberes y de Negociación Cultural se validan, además del aula, otros lugares de interacción cotidiana de los educandos, como espacios educativos: la cafetería, el barrio, el trabajo, las fiestas, las ligas deportivas, su banda de amigos, las juntas de acción comunal, entre otros.

Otro elemento que le da un carácter complejo a esta propuesta pedagógica es que no pretende transformar elementos aislados sino toda una mentalidad, atravesada por racionalidades y éticas diferentes. De esta manera, además de ubicarse en una perspectiva de enriquecimiento cultural, rompe con la

ingenuidad de sobrevalorar las interacciones educativas como las únicas pertinentes para socializar a los sujetos en la cultura.

En la negociación cultural el educador se ve enfrentado a las diversas interpretaciones, formas, verdades, intereses y realidades del educando; por tanto, puede propiciar una acción pedagógica que parta del análisis del poder (posibilidad) que cada actor educativo maneja: uno tiene poder de escuchar y el otro tiene poder de atender, uno tiene poder de saber y el otro de conocer. Si logra esto, el acto educativo se convertirá en un fortalecimiento de las posibilidades del educando junto al educador y un reconocimiento de la identidad de ambos.

Si el educando y el maestro reconocen el valor de su entorno sociocultural, logrará un empoderamiento en medio del proceso de aprendizaje o sea *“un dialogo que permita que el sujeto histórico del proceso social emprenda el camino como un acto propio”* (Mejía, 2000).

La propuesta de diálogo va encaminada a potenciar las capacidades de las personas y los grupos, creando condiciones y dando elementos para comprender y asimilar mejor las realidades del entorno, lo cual posibilitaría al sujeto relacionarse en forma democrática y solidaria, generando espacios de participación que le permitan proponer, reclamar y cuestionar, cuando las circunstancias lo requieran o así se lo permitan.

Desde esta perspectiva, para promover una relación pedagógica pertinente desde la interculturalidad es necesario que se implanten acciones educativas que cumplan tres dinámicas fundamentales:

- ❑ Educar para la edificación de la persona,
- ❑ Educar desde y con la comunidad,
- ❑ Educar para la transformación sociocultural.

Estas acciones educativas son pertinentes tanto para la relación pedagógica entre maestros y estudiantes como en las relaciones pedagógicas con los maestros durante el proceso de capacitación para la excelencia.

3.1 Educar para la edificación de la persona

Es necesario pensar la educación como un proceso permanente del ser personal, donde se produce tanto el desarrollo y la proyección del sujeto sobre sí mismo, como la apropiación de competencias y saberes para comprender la realidad e identificar y satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. Debe concebirse como proceso de formación integral de las personas, hasta que lleguen a ser, a hacer, a convivir y a aprender permanentemente.

Muy frecuentemente, los niños/as, los adolescentes y los jóvenes, son entendidos como “lugares” donde vaciar los conocimientos, en vez de ser

entendidos como sujetos que pueden participar activamente de la construcción del saber y de la propia calidad de vida. Se les impone lo que los adultos han decidido que está bien o está mal y a estos niños/as les queda el triste papel de aceptar o rechazar.

Es necesario abrir el aula como espacio de diálogo constructivo con la perspectiva de reafirmar la persona.

“El aula constituye un micro-sistema, un nicho afectivo, un espacio para el diálogo y las diferencias que genera un ambiente particular, fruto de relación entre los sujetos que intervienen en ésta. En este ambiente se da un conjunto de representación y percepciones que otorgan a este espacio una esfera de intercambios, caracterizados por comportamientos de ofrecimiento, rechazo, aislamiento, satisfacción, de poder, de intolerancia, violencia, entre otros”.(Ortega, 1998).

Con frecuencia, los sujetos que llegan a los procesos educativos, lo hacen con una gran inseguridad. En primer lugar, porque la valoración que hacen de su vida cotidiana es mínima y, en segundo lugar, porque no otorgan ninguna importancia a lo que "saben". Por lo tanto, lo primero que se plantea para el educador es el acercamiento a la identidad de estas personas: ¿quiénes son?, ¿de dónde vienen?, ¿qué hacen?, ¿cuál es su historia?, ¿cuál ha sido su vida?, ¿cómo se apropian de ella y la proyectan como seres sociales?

1. El niño como proyecto actual

El niño no es un proyecto para el futuro; es ya un ser humano en crecimiento pleno con toda su sensibilidad y todos sus derechos. Lo que se ofrezca en la relación pedagógica debe facilitar el proceso académico para el desarrollo de la inteligencia y la transformación de los procesos mentales pero con la intención de superar la marginalidad y la baja autoestima hasta que el propio niño pueda generar nuevas formas de convivencia, sustentadas en el respeto a sus propias capacidades.

Sin embargo, la consideración de la individualidad no es un asunto mecánico ni espontáneo. Se necesita orientar los esfuerzos hacia habilidades como:

- a. Capacidad del niño para dar razón individual sobre lo que se hace.
- b. Comprensión personal sobre las indicaciones del trabajo a desarrollar.
- c. Facilidad individual para incluirse dentro del grupo con su propia corriente de pensamiento.
- d. Capacidad individual para generar acciones prácticas que permitan la vida del grupo en el cual participa.

Estas metas deberían incidir en los contenidos y las relaciones de los temarios curriculares. Los proyectos pueden sugerir un discurso pluricultural, donde con

currículos centrados en la persona se propongan ejes articuladores culturalmente dinámicos.

Si se quiere dejar en evidencia la perspectiva interior asumida por los niños en su vida diaria, los ejes temáticos del currículo se pueden abrir a todas las dimensiones de la persona: la afectiva; la lúdica; la de la cotidianidad; la de los saberes; los conocimientos; los sentimientos; la creatividad; la comunicación. Esto facilitaría el desarrollo y la proyección del sujeto sobre sí mismo.

Es conveniente construir una pedagogía personalizada y con planes de estudio en proceso de conformación con las características siguientes:

- ❑ Semi concertados,
- ❑ Consensual en algunos puntos para el grupo,
- ❑ Con incidencia en su cotidianidad,
- ❑ Pertinentes a los actores en sus contenidos,
- ❑ Contextuados con el entorno del lugar donde viven los actores,
- ❑ Que posibilite procesos de apropiación y empoderamiento en esos sujetos.

Para buscar llenar de significados y sentidos, el proceso pedagógico personal, debe pretenderse formar más allá de los objetivos institucionales, formar para los mismos niños, como actores sociales y culturales que ya son.

Se reivindica así el carácter instituyente de los procesos educativos en cada persona y se logra desde esta perspectiva la superación de dificultades comunes en los ambientes pedagógicos: rigidez de las normas, exigencias de los currículos inflexibles, estereotipos metodológicos, la relación jerárquica entre docente – estudiante.

Al lograr procesos pedagógicos donde los estudiantes se sienten formados en libertad de “ser ellos mismos”, se inician ambientes de libre participación para todos. Cuando todos y cada uno de los niños se sienten apoyados, reconocidos y respetados por su grupo, se suscita en ellos una integración espontánea y se facilita así una educación hacia la comunidad y con ella.

3.2 Educar desde y para la comunidad cultural

La educación desde y con la comunidad puede tomarse como una hipótesis de trabajo para formar a los niños desde sus entornos, centrar el quehacer pedagógico en los recursos humanos a su alcance, relacionarlos con los actores existentes y permitir el desenvolvimiento futuro de sus relaciones.

En las instituciones educativas convergen diversas comunidades de influencia:

- La comunidad local: desde la territorialidad está formada por instituciones, poderes representantes del Estado, organizaciones, empresas de todo tipo, grupos de interés social, líderes.
- La comunidad escolar: como institución está formada por los directivos, los docentes, los estudiantes, el personal administrativo, el personal de servicio.
- Las aulas de clase: formadas por el maestros y los estudiantes cada una en sí misma, pero interrelacionadas a todas las otras aulas de clase, con conciencia de estar vinculadas en una red de aprendizajes en un mismo recinto (en algunas escuelas muy pobres esta dimensión se refuerza cuando lo único que separa unas aulas de otras es un débil tabique de madera o cartón más simbólico que real).
- Las comunidades familiares: formadas por los padres, familiares diversos e hijos, conformando núcleos con expectativas sobre el desempeño escolar (en algunos casos influyendo hasta por su ausencia de interés) .

La escuela es un espacio multicomunitario. Cada uno de estos campos permite que los actores educativos se conozcan, se estimulen, se enriquezcan, se potencien.

3.2.1 La escuela tradicional y su visión condicionante.

La propuesta de escuela tradicional (tan presente todavía en muchas de nuestras regiones) tiene la tendencia a negar esta dimensión multicomunitaria y encerrarse en sus objetivos institucionales; cada docente ejerce un control sobre lo que aprenden sus estudiantes y los directivos sobre lo que hacen los docentes.

Esta concepción aislante empobrece el discurso y entra en conflicto con la realidad cotidiana. La comunidad escolar urgida por “sus programas de estudios” no presta suficiente apertura a los aportes de las otras comunidades. Esto produce desacuerdos cotidianos que desconciertan a los componentes de las otras comunidades en su interés y derecho por colaborar, intercambiar y aportar.

En ocasiones la comunidad barrial es la gran ausente en la institución y la gran presente para los estudiantes, pues los marca con una carga significativa de procesos de interacción social que se ejercen paralelamente a la socialización escolar con todos los actores barriales (bandas, comerciantes, grupos deportivos, modas juveniles, juegos de temporadas, etc.), influyendo como “currículo paralelo” en los estudiantes.

3.2.2 La urgencia del reconocimiento de la comunidad.

Educar desde y con la comunidad es un reto que puede permitir lograr dinámicas adecuadas a los procesos educativos para integrar saberes necesarios y no previstos por los planes nacionales. Las posibilidades de esta transversalidad son:

- El reconocimiento de procesos educativos
- La confluencia de temas variados
- La sensibilidad por el contexto

a. El reconocimiento de posibilidades educativas

La educación tomada desde una perspectiva comunitaria significa:

- Reconocer con los formandos/as los procesos de educación en su espacio social, cultural, geográfico y en ellos los recursos éticos, sociales, culturales y políticos propios que colaboran a formar su identidad y sus identidades.
- Dar sentido pedagógico a las situaciones problemáticas comunitarias reales en las ofertas educativas posibilitaría procesos de interacción sociocultural propios del lugar.
- Descubrir las experiencias organizativas tendientes a la construcción de relaciones sociales y culturales de carácter democrático en esos ambientes específicos para servirse de ellas en los propios procesos didácticos.

b. Integrar desde la comunidad lingüística y cultural los temas formadores

En el proceso educativo se intentaría hacer confluir las diferentes disciplinas, discursos, lenguas, actores y espacios sociales para asumir la interdisciplinariedad y responder cualitativamente a los retos educativos.

En esta perspectiva la educación puede integrar aquellos discursos, prácticas, instituciones y actores que existan aparentemente al margen del sistema educativo. De éstos sería pertinente factores que propicien y/o fortalezcan vínculos y valores de participación, solidaridad, democracia, respeto a la tierra, el respeto a la diversidad lingüística, modos diversos de folklore, entre otros.

En muchas ocasiones estos elementos del contexto son modelos estéticos autóctonos y que no aparecen en los medios de masas porque esconden una identidad “no oficial” que se quiere desconocer o desvalorar y que aniquila raíces de identidad más cercanos a la identidad que los actores educativos buscan.

c. La sensibilidad por el contexto

La educación desde la comunidad tendría como característica básica (aunque común con otras posiciones educativas) una educación sensible al contexto

como acción pedagógica preocupada por analizar los distintos medios en los cuales se desenvuelven las personas.

- Educar cada persona con su contexto implica, al mismo tiempo, una educación que tratará de intervenir sobre ese medio y sobre las condiciones que determinan las desigualdades, las segregaciones.
- Educar la persona para enriquecer y transformar su contexto implica una escuela responsable de los procesos educativos pero que acepta la experiencia y da participación de las otras comunidades.
- Educar en una escuela que da participación a otras comunidades es dejarse interpelar en su proyecto ético institucional y unirse a los procesos constructivos que ocurren en la sociedad hasta llegar a transformación sociocultural de la generalidad.

3.3 Educar para la transformación sociocultural

¿Educar para adaptar el sujeto o educar para que el sujeto transforme su realidad? Es responsabilidad de la educación potenciar la cultura y reforzar la identidad local; además, ofrecer una mirada al entorno social y al mundo para ir descubriendo los cambios posibles que están al alcance de los sujetos con sus comunidades.

La educación no es ingenua. En las concepciones sobre educación se evidencia las diversas posiciones relacionadas al cambio social, las intencionalidades de transformación y el lugar que se le otorga al logro de estas intencionalidades en los procesos pedagógicos.

3.3.1 Identificación de recursos en la cultura y su utilización en la educación.

En este caso, se pretende una educación con incidencia social y cultural. Muchos de los ambientes de nuestras naciones son abundantes en tradiciones, costumbres, celebraciones locales, etc. con un folklore lleno de riquezas. Urge rescatar estas manifestaciones como camino de auto liberación de los grupos humanos.

Sería necesario un proceso de identificación de los recursos disponibles de la cultura, la adecuada motivación al uso de estos recursos, la eficaz proyección de los objetivos y pasos, el seguimiento evaluativo de la utilización de los medios sociales y culturales para lograr la transformación oportuna y adecuada al lugar.

3.3.2 Estrategias de una educación transformadora

Para la transformación social y la identificación cultural, se pueden buscar estrategias tales como:

- a) Aplicación de la metodología dialéctica: ir mejorando sobre la marcha la propuesta pedagógica en la interacción con el entorno sociocultural.
- b) Transformación de la sensibilidad social de los sujetos y comunidades para que puedan incidir mejor en la práctica sico-social y cultural en respuesta a los modelos culturales impuestos en los medios.
- c) Interacción continua entre práctica (experiencia adquirida), teoría (análisis crítico que se aporta), acción transformadora (cambio de situación que se pretende).
- d) Presencia activa entre diálogo de saberes y negociación cultural en las acciones pedagógicas.
- e) Asumir prácticas populares locales (estilo de hacer fiestas, modos de cocinar, medicina popular etc.) en los referentes y contenidos de las propuestas educativas.

3.3.3 La escuela y el aula, espacios que preparan para la vida.

La escuela y el aula tendrían que ser un espacio de socialización que hable de la vida y de las situaciones reales que se desarrollan. No una historia de hechos, de memorias míticas, sino una historia de protagonistas que vaya hasta lo cotidiano y después logre formas más elaboradas de conocimiento.

“... debemos señalar que la escuela formal y su currículum se han planteado siempre como instancia que de manera deliberada pretenden la formación de una conciencia, el desarrollo de una moral y la adquisición de una concepción de vida en los educandos. En otras palabras no la escuela ni su currículum son manifestaciones neutras y desprovistas de intencionalidad. Por el contrario, ambas quedan acotadas en su capacidad de influir intencionalmente en los otros, de modificar a otros, de modelar una conciencia y desarrollar una posición moral. Lo escolar y lo curricular queda, entonces, definido por la toma de posiciones valorativas e ideológicas con respecto a la selección, organización y transmisión de la cultura”. (“Currículum, escuela y derechos humanos”, A. Magandzo, 1991).

En todos los procedimientos del aula es necesario propiciar el desarrollo de la dignidad y el cumplimiento de los deberes y derechos sociales. El ejercicio pleno de la democracia se puede integrar con la práctica de la construcción de la propia identidad. La identidad personal, unida a la identidad de la región, del

país y del continente, podrá enseñar a valorar la cultura latinoamericana y su proyección en el ámbito internacional.

Al aceptar la criticidad y hacerse receptivo a ella, el niño/ a comienza hacerse capaz de comprender los problemas sociales y se promueve para el futuro la capacidad del análisis social.

Los procesos educativos de aula pueden promover en el niño la convivencia con otros y la colaboración con personas construyendo buenas relaciones humanas para potenciar su capacidad de integración. Todo esto apoyado en buenos procesos de comunicación, para que a través de estos, aprendan y compartan la negociación.

Educación desde la vida ayudará a combinar los “mundos” interiores personales de los estudiantes, listos para crecer (y que pueden ser frustrados) con las realidades externas muchas veces violentas y/o inexplicables que pueden inhibir ese desarrollo de grupos humanos.

Educación desde la vida será un encuentro de las ilusiones, las fantasías, las frustraciones, las negaciones, las afirmaciones, las hipótesis, los deseos, los modelos, las esperanzas, las posibilidades y las oportunidades en el corazón de los niños para unirlos con las entrañas vivas de las comunidades sociales.

En este sentido, el espacio que puede ofrecer la lectoescritura inicial en la escuela es un contexto de animación socio cultural que promueve la comunidad, y estimula la creatividad. Todos y cada uno de los niños que se inician en la escolarización posee un “mundo” del cual pretende hablar, leer y escribir. La escuela con sus docentes puede escuchar ese mundo interno de los niños/as y con alfabetización temprana potenciar esas representaciones personales, para facilitar los procesos de cambio e integración de los nuevos sujetos y en la cultura escrita.

3.4 Alfabetización temprana y la relación pedagógica intercultural

Las innovaciones que se tienen que enfrentar para crear nuevos fundamentos en la alfabetización inicial no se solucionan con un nuevo procedimiento de didáctica, ni con nuevos materiales pedagógicos. Es preciso cambiar los puntos de vista y la transversalidad de las propuestas. Los docentes podrían replantearse conceptos básicos como la constitución de la lengua escrita o la participación del niño en el proceso de apropiación de ella.

Se hace esencial superar la consideración de la alfabetización como transmisión de un código que representa el lenguaje oral y sustituirla por la visión de la lengua como un conjunto de textos por conocer, compartir, intercambiar y recrear. Es necesario proponer una alfabetización que asegure la continuidad entre los aprendizajes sociales y los aprendizajes escolares y que supere la tradicional diferencia entre aprestamiento - iniciación o requisitos previos; que

supere las confrontaciones entre la lectura mecánica y la lectura comprensiva, entre la codificación y la decodificación, entre la lectura comprensiva y la escritura significativa (Braslavsky, et. al. 1991).

Asimismo, es importante analizar críticamente los procesos de alfabetización tradicionales que se apoyaban en la convicción de que los sujetos, mientras más sumisos fueran a los modelos escolares y a la autoridad de los maestros, más aprovechamiento tendrían. En consecuencia, es necesario renovar la imagen del niño que aprende; de la consideración instrumental de un sujeto pasivo, pasar a la visión de un sujeto cognoscente que discurre, que recapacita, que compone sentidos, que actúa sobre lo concreto para apropiarse nuevas formas de expresión.

Principios para la alfabetización basada en la metodología del diálogo de saberes y la negociación.

La experiencia pedagógica de la alfabetización puede estar soportada en tres ideas fundamentales (E. Ferreiro 1990):

- a) Dejar entrar y salir a buscar la información extra-escolar disponible para los sujetos que viven el proceso de alfabetización, con todas las consecuencias que ello entraña.
- b) Superar el paradigma del maestro como el único que sabe leer y escribir en el salón de clase. Todos pueden leer y escribir; cada quien a su nivel y desde su creatividad.
- c) Todos los niños (aun los que no están alfabetizados) pueden contribuir provechosamente a la propia alfabetización y a la de sus compañeros. Es pertinente introducir intercambios a propósito de la representación escrita del lenguaje de cada sujeto que aprende para que se convierta en una práctica escolar.

Más que tratar de indagar en nuevas metodologías, la alfabetización necesita descomponer sus prácticas alfabetizadoras con el objeto de descubrir sus supuestos y determinar hasta qué punto dichos supuestos funcionan como obstáculos insalvables contra el desenvolvimiento de cualquier propuesta innovadora.

En conclusión, toda propuesta educativa para el futuro de la alfabetización deberá situar a la lectura y la escritura en un contexto educativo total que funcione dentro de un marco de transformación social.

No es seguir insistiendo en una gran reforma escolar para llegar a la transformación social. Si descubrimos las posibilidades que están al alcance de

todos los estudiantes en cada momento, se facilitaría muchísimo la realización de las actividades que son básicas para aprender a leer y escribir con sentido crítico.

Las actividades particulares de aprender a leer cumplen con su objetivo sólo cuando la alfabetización trasciende las fronteras del aprendizaje. Estas actividades dependen de usos del habla básicos que están ligados a toda la cultura y la lengua de la comunidad y de la sociedad.

3.5 Algunas reflexiones con relación a la educación intercultural bilingüe o multilingüe

Según la Unesco (1998), en América Latina se hablan cerca de 400 lenguas distintas. Una de las causas de deserción escolar en América Latina lo constituye una educación que separa al niño de la lengua que se habla en su hogar. La diversidad lingüística es un tesoro y es nuestro deber defender y respetar el derecho de todo niño latinoamericano a aprender en los primeros años con su lengua materna.

Ello supone que es necesario proponer políticas educativas basadas en la interculturalidad y el Interlingüismo y transformar en ventaja lo que parece una desventaja. Es decir, promover la diversidad lingüística en nuestras escuelas según las necesidades de los niños y de la región en que se encuentre la escuela.

Es un desafío para la educación latinoamericana el poder superar las dificultades que plantea el respeto al derecho del niño de aprender en su lengua materna. Países como Guatemala, tienen un alto porcentaje de población indígena. La mayoría de los niños que tienen oportunidad de asistir a la escuela provienen de familias monolingües y hablan sólo su idioma materno. Al ingresar a la escuela, se encuentran con una segunda lengua, que es la lengua en la que se lleva a cabo la enseñanza. Esta situación es sumamente complicada para el niño y para el maestro, quien en algunos casos es monolingüe y no conoce la lengua de la mayoría de los estudiantes.

Generalmente en el área rural, la población estudiantil se caracteriza por tener varios niveles de bilingüismo, dependiendo de la exposición de los niños a una u otra cultura su bilingüismo aumenta o disminuye en su idioma nativo o en el español.

Otro porcentaje de la población está constituido por el grupo de alumnos bilingües que adquirieron las dos lenguas en la primera infancia, en el seno familiar. Estos alumnos son capaces de usar una u otra lengua en cualquier circunstancia y con la misma eficacia. Esto es lo que se considera tener un bilingüismo perfecto o ideal (Siguán & Mackey, 1986).

Varios autores consideran que los individuos bilingües, por poseer dos medios de comunicación tienen mayor competencia que los monolingües, ya que les permite un enriquecimiento cultural y personal. Sin embargo, las investigaciones realizadas por PRONERE (2001) en los cuatro idiomas mayas mayoritarios han demostrado que los alumnos de tercero y sexto grado que hablan otro idioma, además del Español, no logran superar el rendimiento en lectura y matemática de los alumnos cuya lengua materna es el español.

Según estudios psicolingüísticos, los niños bilingües, aparentemente adquieren habilidades escolares de una manera más lenta que los niños que son monolingües. Esto puede deberse a que el bilingüe necesita procesar la información en dos códigos: el de su lengua materna y el de la lengua que predomina en la escuela. En realidad, el bilingüe está aprendiendo mucho más que el monolingüe y por eso requiere de más tiempo para procesar la información.

En el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectoescritura en los países latinoamericanos, en donde un alto porcentaje de la población tiene como lengua materna una lengua indígena, la tarea del docente se complica puesto que tiene que atender a alumnos monolingües y bilingües. Esto requiere que el maestro tome en cuenta en su planificación docente y en su quehacer en el aula los aspectos que se enumeran a continuación:

1. Los alumnos posiblemente tienen como lengua materna un idioma diferente al que se usa en la enseñanza que imparte el maestro. Su nivel de oralidad corresponde a la lengua que le es más familiar. Es la lengua que conocen mejor, piensan y se identifican con ella, la manejan con más facilidad y eficacia y fantasean verbalmente en esa lengua.
2. En su grupo de estudiantes seguramente tendrá alumnos que son bilingües, cuyos padres tienen contactos frecuentes con comunidades que hablan las dos lenguas y por lo tanto los hijos se sienten integrados a las dos culturas.
3. Algunas veces los alumnos poseen diferentes niveles de bilingüismo y, lo que es más difícil aún, tienen variantes dialectales.
4. Los estudiantes llegan al primer grado con niveles de aprendizaje diferentes y con edades distintas. El maestro se enfrenta a una diversidad lingüística y cultural que requiere atención y esfuerzo de su parte, así como estrategias pedagógicas que respondan a las necesidades de sus alumnos. En una visión intercultural de la educación, esta diversidad se transforma en una ventaja si se aprovechan las diferencias para enriquecer la interacción escolar.

5. La lengua no es sólo el medio de comunicación, sino también es la forma de expresión de su cultura. Refleja la idea que el alumno tiene del mundo, su escala de valores, sus tradiciones y las diferentes manifestaciones del arte.
6. La enseñanza de una segunda lengua no se limita al sistema lingüístico, sino que va acompañada de aspectos culturales de la lengua, pero el contacto con otra cultura puede producir conflicto con su identidad.
7. Hay una distancia lingüística entre la lengua que enseña el maestro y la que domina la mayoría de sus alumnos y esto dificulta el aprendizaje y la comprensión.
8. La adquisición de una segunda lengua ofrece la oportunidad de integrarse a otros grupos, así como de identificarse con una cultura distinta de la propia.
9. Algunos estudiantes no están motivados para aprender una segunda lengua, pero se convertirán en bilingües porque los padres así lo desean, porque necesitan la segunda lengua para escalar otra posición o porque es la única opción en la escuela.
10. Debido a la emigración, es posible que algunos alumnos hablen lenguas muy distintas a la de la comunidad y mantienen su lengua materna sólo dentro del seno familiar.
11. Estudios psicolingüísticos afirman que la primera lengua se adquiere y la segunda o tercera se aprende, por lo cual debe darse mucha ejercitación, práctica y guía, como en todo aprendizaje planificado (Verónica Mérida Arellano, 1999).
12. Aprender a leer y escribir en un idioma, que no es el propio, implica que el niño debe aprender un sistema fonológico totalmente distinto al conocido y esto aumenta el grado de dificultad en la pronunciación.
13. El alumno se enfrentará a un código totalmente distinto; le será muy complejo establecer la correspondencia entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito. Al alumno mayahablante le será más difícil aprender estructuras que no dominan oralmente.
14. En el aprendizaje de otro idioma es sumamente importante el desarrollo de destrezas orales. Hasta que estén bien desarrolladas estas destrezas, se puede iniciar la enseñanza de la lectura; por lo tanto, si el docente no habla el idioma de sus alumnos le será imposible desarrollar estas destrezas en el idioma nativo.
15. Se debe propiciar un ambiente de confianza y respeto para que los alumnos participen en las actividades orales. Esto es fundamental para que los

estudiantes puedan expresarse oralmente sin preocuparse de burlas o comentarios de sus compañeros.

16. Los niños mayahablantes presentarán rasgos de pronunciación diferentes, sobre todo en el caso de las vocales.
17. Los niños mayahablantes, al pronunciar el castellano ensordecen y neutralizan la vocal de la última sílaba de las palabras graves. Ejemplo: bolsa = bols.
18. La prosodia de los idiomas mayas y la del castellano son diferentes. Cuando un niño mayahablante se expresa en castellano lo hace en base a sus hábitos articulatorios, es decir las posiciones en que se pronuncian los sonidos del idioma materno.
19. Es indispensable conocer cuáles son los fonemas comunes y cuáles son diferentes entre los idiomas mayas y el castellano.
20. El maestro debe realizar diversos ejercicios para que los alumnos aprendan a pronunciar los fonemas que son nuevos para ellos.

4. Bibliografía

- Braslavsky, B.; N. Natali y N. Rosen. **Alfabetización emergente y efectos de la enseñanza.** En Lectura y Vida, 1991, páginas 10–19. Asociación Internacional de Lectura: Buenos Aires, Argentina.
- Cendales. L. **El diálogo. El recorrido y consideraciones a partir de la experiencia.** En Aportes, 1999, páginas 53 y 98.
- Faundez, A. **Diálogo intercultural y educación en la sociedad Brasileña.** En Revista Debate en Educación de Adultos, 2000. Fundación Alfabetizadora Laubach: Medellín, Colombia.
- Ferreiro, E. 1990. **Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso.** Centro Editor de América Latina: Buenos Aires, Argentina.
- Flecha, R. 1997. **Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo.** Ediciones Paidós: Barcelona, España.
- Flecha, R. 1994. **Educación de personas adultas: Tarea Pendiente de la Modernidad.** En: Igualdad Educativa y Diferencia Cultural. El Roure Editorial: Barcelona, España.

- Flecha, R. 1990. **Educación de las personas adultas. Propuestas para los años noventa.**
- Giorux, H. **Pedagogía crítica como proyecto de profecía ejemplar: cultura y saberes.** En Aportes #53, 1999, páginas 11-17.
- Giroux, H. 1990. **Los profesores como intelectuales.** Ediciones Paidós y M. E. C.: Barcelona, España.
- Imbernon, F. 1994. **La formación y el desarrollo del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional.** Editorial Graó, de Serveis Pedagògics: Barcelona, España.
- Jarvis, P. 1989. **Sociología de la educación continua y de adultos.** El Roure Editorial: Barcelona, España.
- Lluis, O. **Sobre el desarrollo del nivel inicial de alfabetización.** En Debate en Educación de Adultos, 2000. Fundación Alfabetizadora Laubach: Medellín, Colombia.
- Magendzo, A. 1998. **Currículum educación para la democracia en la modernidad.** Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán: Bogotá, Colombia.
- Magendzo, A. 1986. **Curriculum y cultura en América Latina.** Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación: Santiago de Chile, Chile.
- Marin, M. 1999. **Lingüística y enseñanza de la lengua.** Aique: Buenos Aires, Argentina.
- Mariño, G. **Una propuesta didáctica para operacionalizar el diálogo cultural.** En Aportes #54, 2000, páginas 21-56.
- Mariño, G. 1994. **El diálogo cultural: Reflexiones en torno a su fundamentación, su metodología y su didáctica.** Material de apoyo. Maestría en Educación Comunitaria - Universidad Pedagógica Nacional: Bogotá, Colombia.
- Mariño, G. 1992. **Manual aprender a enseñar.** Unicef e ICBF: Santafé de Bogotá, Colombia.
- Maturana H. y Sima N. De Resepka. 1995. **Formación humana y capacitación.** Unicef y Dolmen Ediciones: Santiago de Chile, Chile.
- Maya, A. 1991. **El taller educativo.** Editorial Gente Nueva: Bogotá, Colombia.

- Mejía, M. R. 2000. **Metodología en educación popular**. Cinep: Bogotá, Colombia.
- Mejía, M. R. **Del intercambio de saberes a la negociación cultural**. En Aportes # 53, 2000, página 101.
- Moffer J. 1996. **Alfabetización por todos y para todos**. En Rodríguez M.E. (compiladora) 15° Congreso mundial de Alfabetización. Aique: Buenos Aires, Argentina.
- Ortega, P. (1998. **Convivencia escolar, enfoques y experiencia**. Editora Magisterio: Bogotá, Colombia.
- Osorio Márquez, M. 2000. **Educación en el paradigma dialógico de la interlocución de política en el nuevo milenio**. En Imbermón, F. (coord.) La educación en el siglo XXI. Los Retos del Futuro Inmediato. Grao: Barcelona, España.
- Pérez, A. I. **La función y formación del profesorado en la enseñanza para la comprensión**. En: Comprender y Transformar la Enseñanza. 1994. Ediciones Morata: Madrid, España.
- Porlan, R. y J. Martín, J. 1996. **El diario del profesor**. Diada Editora: Sevilla, España.
- Porlan, R. 1995. **Constructivismo en la escuela**. Ediciones Diada: Sevilla, España.
- Posada, J. J. 1999. **Notas sobre la metodología como acción reflexiva y cultural de los educadores**. Documento de Trabajo. UPN: Bogotá, Colombia.
- Posada, J. 1998. **Propuesta para una Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos**. Universidad Pedagógica Nacional: Bogotá, Colombia.
- Rivero, J. 1996. **La educación con personas jóvenes y adultas en América Latina**. Editorial Magisterio del Río de la Plata: Buenos Aires, Argentina.
- Teberosky, A. **Lenguaje escrito y la alfabetización**. En Lectura y Vida, 1991. Asociación Internacional de Lectura: Buenos Aires, Argentina.
- Torres, R. M. **¿Qué y cómo es necesario aprender? Necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares**. En: Unesco.idrc, 1993. Santiago de Chile, Chile.

UNESCO, CEAAL, CREFAL, INEA. 1998. **Hacia una educación sin exclusiones. Nuevos compromisos para la educación con personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe.** Unesco: Santiago de Chile, Chile.

B. Concepciones de lectura

“Leer es adentrarse en otros mundos posibles.
Es indagar en la realidad para comprenderla mejor,
es distanciarse del texto y
asumir una postura crítica frente a lo que se dice y lo que se quiere decir,
es sacar carta de ciudadanía en el mundo de la cultura escrita...”
Delia Lerner

En la apropiación del lenguaje escrito intervienen dos procesos interrelacionados: el de la Comprensión del mensaje de los textos escritos y el de la producción o escritura. Según los currículos basados en ciclos, los niños de 1° a 4° de primaria, deben aprender a comprender y producir textos en un período de 4 años. Sin embargo, un aspecto fundamental para el desarrollo de ambos procesos de manera auténtica son las oportunidades que tengan los niños de relacionarse con la escritura antes de la escuela y fuera de ella. Dichas oportunidades consisten no sólo en las ocasiones en que los niños tienen un libro en las manos o trazan figuras en un papel, sino en las oportunidades de ver a adultos leyendo y escribiendo.

Cuando la escuela despoja la lectura de su función social (la comunicación), está ocultando al niño un rasgo muy importante que debe aprender: lograr representar una imagen mental a partir de lo que lee. La intención de un lector auténtico es comprender, es decir, construir una imagen mental del texto. La lectura es una relación que se establece entre el lector y el contenido de un texto (Gómez Palacios, 1992). Sin embargo, en la escuela usualmente no se favorece que el alumno desarrolle esta habilidad.

Ya sea consciente o no conscientemente cada maestro ha desarrollado su propio modelo de lectura que lo conduce a determinada práctica pedagógica. Las observaciones críticas a cada uno de ellos ofrece criterios científicamente válidos para clarificar los supuestos que subyacen en la enseñanza tradicional de la lengua escrita. Existen varios modelos que explican cómo se da el proceso de comprensión de la lectura. Es importante reflexionar en torno a los modelos científicos para que, de esa manera, el maestro identifique su propio modelo y pueda reflexionar en torno a él.

1. Modelos del proceso de comprensión de la lectura

Los estudios sobre la lectura constatan que ya a comienzos del siglo XIX, las zonas urbanas de Europa habían ingresado en la modernidad cultural y que el acto de lectura se percibía como una prueba clara e indisoluble de dicha incorporación. Con esta premisa, al llegar el siglo XX y durante su transcurso, se enfatiza el crecimiento de la alfabetización y la difusión pública de los materiales impresos. En este sentido e independientemente del discurso sobre el tipo de lectura que la Iglesia, el Estado o la Escuela fomentaran, ya en los años sesenta los bibliotecarios lograron promover la lectura como una prioridad nacional con el apoyo de los poderes públicos.

Después de un siglo, se entiende que tanto la lectura formativa como informativa deben ser promovidas socialmente; en la actualidad nadie cuestiona que la lectura es un valor sincrético y universal, como lo caracterizan Chartier y Hebrard⁶. Evidentemente, la lectura se constituye hoy en un instrumento necesario para manejarse en la sociedad del conocimiento. Poder leer, según Isabel Solé⁷, contribuye de forma decisiva a la autonomía de las personas en las sociedades letradas. En este sentido, su falta de adquisición provoca una situación de desventaja profunda en quienes no logran ese aprendizaje y su manifestación colectiva, el analfabetismo, es visualizado como una patología cultural de la sociedad.

Aprender a leer y a escribir cobra, entonces, un sentido vital en los albores del siglo XXI. Y la escuela como institución social encargada de materializar la enseñanza de la lengua escrita adquiere un papel fundamental al facilitar la construcción de este aprendizaje. De esta manera, los maestros y las maestras se convierten en mediadores indispensables de esta construcción. Ahora bien, para lograr cumplir a cabalidad esta misión es necesario que los profesores de lengua se adentren en el conocimiento del proceso lector como paso inicial para mejorar sus estrategias metodológicas. En palabras de Antonini y Pino⁸, “el conocimiento por parte del maestro de lectura de los diversos análisis que se han hecho del proceso en cuestión contribuiría a optimizar la toma de decisiones pedagógicas”.

Basándonos en esta posición, pretendemos esbozar los modelos del proceso lector más relevantes con relación a la comprensión de la lengua escrita en Latinoamérica para luego revisar cómo los mismos han incidido en los procesos de aula de nuestros países. En ningún momento, presentaremos un estado del arte sobre este tema. Se trata de una revisión selectiva del desarrollo de la

⁶ A.M. Chartier y J. Hébrard. 1998. Discursos sobre la lectura (1880-1980). Editorial Gedisa: Barcelona. P. 577-583.

⁷ Isabel Solé. 1992. Estrategias de lectura. Editorial Grao: España. P. 14.

⁸ Antonini, María M. y Juan A. Pino. 1991. Modelos del proceso de lectura: descripción, evaluación e implementaciones pedagógicas. En “Comprensión de la lectura y acción docente”. Aníbal Puente (Editor). Fundación Germán Sánchez Ruipérez: Madrid, España. P. 137-138.

comprensión escrita a través de la explicación y el comentario de las teorías y los modelos que más han influido en la escuela latinoamericana para la enseñanza de la lectura. Con la exposición de estas ideas, se pretende también que los maestros y maestras tengan conocimiento de dichos modelos para que puedan tomar sus decisiones pedagógicas más eficientes al fundamentarlas en los aportes derivados de estos estudios.

2. Generalidades sobre la construcción de modelos y su aplicación a la lectura

La lectura como objeto del conocimiento humano ha sido tema de estudio desde hace muchas décadas. En todo momento se la concebido como una realidad compleja que puede ser abordada desde diversas perspectivas. En ese sentido, ya desde principios del siglo XX, Huey⁹ afirmaba que “analizar completamente lo que hacemos al leer sería el sueño ideal de un psicólogo, pues hacerlo sería describir muchos de los más complejos procesos de la mente humana, al igual que desenredar la compleja trama de la actuación específica más notable que la civilización haya logrado en toda su historia.”

En efecto, esta realidad intrínseca de la lectura parece quedar aprehendida en los diferentes modelos que sobre ella se han elaborado. Conviene recordar, usando las palabras de Antonini y Pino, que un modelo no es más que una conceptualización teórica, una representación abstracta y organizada de la realidad que algún científico/a diseña para describir, explicar y predecir un fenómeno en particular y los factores que lo afectan.¹⁰

En el caso particular de la lectura, un modelo es un intento realizado por algunos investigadores para describir en qué consiste el proceso que ocurre en el lector al momento de entrar en contacto con el material escrito, para explicar por qué el proceso sucede de una manera específica, dando cuenta de las variables que lo influyen y para predecir su ocurrencia de distintas situaciones. Así, los modelos sobre la lectura son aproximaciones a la riqueza y la complejidad de una realidad que incluye los siguientes aspectos:

- Comprensión de la naturaleza del sistema de escritura
- Identificación de letras
- Relación entre letras y sonidos
- Identificación de palabras
- Identificación de oraciones
- Identificación de la estructura gramatical
- Asignación de significado a las palabras y las oraciones
- Establecimiento de relaciones entre las oraciones del texto

⁹ Huey. E.B. 1968. The psychology and pedagogy of reading. The M.I.T. Press: Cambridge, Mass. P.6.

¹⁰ Antonini, María M. y Juan A. Pino. Op. Cit. P. 138.

- Uso del conocimiento previo para predecir información y adivinar el significado de palabras desconocidas
- Realización de inferencias basadas en el contexto de lo leído y en los esquemas cognitivos del lector

Todos los modelos existentes en torno a dicha realidad reconocen estos aspectos como componentes del proceso. Sin embargo, difieren en cuanto a la importancia que les asignan y al orden en que intervienen los mismos. Como consecuencia de esta diversidad, se pueden distinguir tres tipos de modelos: los modelos ascendentes, guiados por los datos; los descendentes, guiados por los conceptos y los modelos interactivos, donde el proceso se explica por el concurso de ambos procesamientos.

3. Diferentes modelos del proceso de lectura

Para analizar y evaluar un modelo hay que tomar en cuenta, primero, que todo modelo está influido por la concepción de ciencia y por el estado del conocimiento que predomine en el momento de su construcción. Segundo, se requiere tener presente que está condicionado por las evidencias obtenidas de experimentos, evidencias que a su vez están influidas por la caracterización de los sujetos, las tareas que deben realizar y el contexto en el cual realizan los experimentos¹¹.

3.1. Modelos ascendentes

Teniendo en cuenta estos criterios, veamos en qué consisten **los modelos ascendentes** y cuál ha sido su conceptualización sobre la lectura. Los modelos guiados por los datos postulan que el proceso lector implica la reconstrucción del significado a partir del análisis del estímulo visual. Son, pues, de naturaleza perceptual en su enfoque. Aunque los seguidores de estos modelos reconocen la importancia del conocimiento previo que aporta el lector en la interpretación del texto, no le asignan un papel central ya que, para ellos, el significado se extrae del material escrito.

Conviene destacar que estos modelos se fundamentan en una visión mecanicista de hacer ciencia. De acuerdo con esta forma de pensamiento científico, el universo podía ser descompuesto en unidades más pequeñas hasta llegar a los bloques básicos de conocimiento, cuya existencia era independiente. El funcionamiento del todo se comprendía y explicaba a través del funcionamiento de sus partes.¹² Así pues, en el caso que nos compete, la lectura se visualizaba compuesta por cuatro niveles jerárquicos, donde la decodificación

¹¹ Antonini, María M. y Juan A. Pino. Op. Cit. P. 138-139.

¹² Dubois, María Elena. 1991. El proceso de lectura: de la teoría a la práctica. Aique Grupo Editor, Argentina. P.22.

de las palabras se proponía en un primer nivel; en el segundo estadio se consideraba la comprensión, que a su vez estaba formada por subniveles que incluían, en un primer momento, la comprensión literal; luego, la inferencial y, por último, la crítica. En el tercer nivel, aparecía la reacción o respuesta emocional y la asimilación o evaluación se consideraba como el último estadio de este esquema. Resumiendo, podemos decir que este modelo visualiza la lectura desde un esquema serial que se sigue paso por paso, nivel por nivel. En consecuencia, no existe la posibilidad de que los niveles superiores inicien su proceso sin haber recibido el insumo correspondiente del inferior o de los inferiores.

De esta caracterización, se desprende que la lectura es un proceso divisible en partes constitutivas, donde la comprensión es sólo una parte de ella. La misma se define como la habilidad de extraer el significado que el texto ofrece. Se trata, pues, de un producto, cuyo sentido está en el texto y, por ende, el lector, ajeno a él, solo tiene que extraer la información que este contiene. En este sentido, su papel no es otro que descubrir ese significado que le llega desde afuera, por lo que se trata de un rol meramente receptivo.

Si se indaga sobre la teoría del aprendizaje que sustenta a estos modelos, se encontrará al conductismo en la base de ellos. El interés principal de sus seguidores, más que explicar el proceso de la lectura, aspiraba a resolver los problemas derivados de su aprendizaje. Desde esta perspectiva, la preocupación básica consistió en describir las etapas por las que atraviesa el niño/a y las destrezas que tiene que adquirir para dominar la lectura.

La minuciosidad con que estos modelos estudiaron el aspecto perceptual de la lectura permite su verificación experimental, premisa esencial de un buen modelo. A ellos se les debe una comprensión detallada y sistemática de los eventos que ocurren en el proceso de lectura (cantidad de caracteres y espacios que pueden captarse en una fijación visual, velocidad en reconocimiento de las letras, producción de las representaciones fonémicas abstractas, etc.). Sin embargo, algunas corrientes de estos modelos tienen problemas para explicar los efectos facilitadores del contexto en el reconocimiento de las palabras (Modelo de Gough) mientras que a otras (corriente de Laberge y Samuels) se les dificulta acomodar los hallazgos de varias investigaciones sobre el movimiento de los ojos al leer, que no compaginan con el carácter serial de los modelos ascendentes¹³.

3.2 Modelos descendentes

Frente a las limitaciones antes señaladas, surgen los modelos que postulan que el lector no necesita utilizar todos los estímulos presentes en el texto al momento de su comprensión, pues el proceso de lectura se inicia con hipótesis y

¹³ Antonini, María M. y Juan A. Pino. Op. Cit. P. 144.

predicciones provenientes de las experiencias pasadas de los lectores, es decir, de sus conocimientos del lenguaje y del mundo. Luego, dichas hipótesis son confirmadas o rechazadas por el lector a medida que lee. A estos modelos se los conoce como **modelos descendentes** o guiados por los datos. En contraposición con los modelos ascendentes, los investigadores de esta corriente sostienen que las clases de orden inferior no siempre participan del proceso de asignación de sentidos ya que el significado se encuentra mayormente en la reconstrucción que el lector hace del texto a partir de su conocimiento previo y sin necesidad de las claves presentes en el texto o usando sólo las más productivas¹⁴.

En palabras de Smith, Goodman y Meredith¹⁵, la comprensión depende del uso de todas las claves a disposición del lector. Según las investigaciones sobre la lectura oral, Goodman, exponente principal de los modelos descendentes, divide las claves utilizadas por el lector en tres grupos:

- claves que aparecen a nivel de palabras, tales como la relación entre sonido y letra, formas de las palabras y afijos y palabras conocidas. (Grafofónicas)
- claves compuestas por marcadores estructurales, tales como palabras funcionales, marcadores verbales, marcadores de preguntas, inflexiones, tono, acento y orden de las palabras. (Sintácticas)
- claves que trae el lector al proceso de leer. Entre ellas se destacan el idioma usado por el autor y por el lector, así como también las experiencias del lector o su conocimiento del mundo y su habilidad para entender conceptos. (Semánticas)¹⁶

Desde el punto de vista epistemológico, los modelos descendentes se apoyan en el paradigma organicista de la Física moderna, que concibe el mundo como una red inextricable de relaciones y cosas¹⁷. En efecto, la teoría cuántica ha obligado a ver al universo como una unidad básica, una complicada telaraña de relaciones entre las diversas partes de un todo unificado incluyendo en esas relaciones al observador humano.¹⁸ En este sentido, las ideas de Einstein han demostrado que “no hay acceso a los objetos en sí mismos separados de los actos de observación.”¹⁹

¹⁴ Kenneth Goodman. 1994. El lenguaje integral: Un camino fácil para el desarrollo del lenguaje. En Adquisición de la lengua escrita. Organización de Estados Americanos. Colección Interamericana. Serie Educativa.

¹⁵ Smith, Goodman y Meredith. 1970. Language and thinking in the elementary school. New York: Holt, Rinehart and Winston. P. 266.

¹⁶ Antonini, María M. y Juan A. Pino. Op. Cit. P. 147.

¹⁷ Dubois, María Elena. 1991. El proceso de lectura: de la teoría a la práctica. Aique Grupo Editor, Argentina. P.23.

¹⁸ Capra, F. 1984. El tao de la Física. Madrid: Luis Cármaco Editor. P. 156.

¹⁹ Peacocke. 1983. The theory of relativity and our world view. En Van Der Merwe (ED). Old and new questions about Physics, Cosmology, Philosophy and Theoretical Biology. New York: Plenum Press. P. 737.

Los modelos descendentes se apoyan en las concepciones provenientes de la Psicolingüística, ya que suponen la existencia de una interacción entre pensamiento y lectura. En este sentido, los conceptos y métodos lingüísticos pueden explicar la lectura, puesto que los lectores son usuarios del lenguaje. Nada de lo que hace el lector es accidental; más bien, es resultado de su interacción con el texto.²⁰ Por este motivo, su preocupación principal se centra en el lector experto para analizar lo que hace al leer.

Según Goodman, la lectura es un juego psicolingüístico de adivinanzas.²¹ El lector predice o anticipa el significado de lo que lee, utilizando las claves que encuentra en los sistemas grafo-fonológico, sintáctico y semántico y haciendo uso de la redundancia del lenguaje escrito. En efecto, concibe al lector como un explorador en busca del significado y que, al buscarlo, confía en la estructura sintáctica y semántica del texto con el objeto de minimizar el esfuerzo cognitivo que implica llegar al significado partiendo de los símbolos gráficos. Este autor sostiene también que el cerebro emplea cinco procesos en su intento por maximizar la información de los textos. Estos procesos son reconocimiento-iniciación, predicción, corrección y terminación.²²

El modelo de Goodman se vio enriquecido por los postulados de Frank Smith. En su trabajo se destacan las siguientes ideas relevantes:

1. El lector experto tiene acceso directo al significado de la información gráfica, sin pasar por el lenguaje oral.
2. Existe una distinción entre información visual y no-visual. En la interacción entre ambas se construye el significado del texto. La lectura depende del uso mínimo de los ojos (información visual) y en gran medida de cómo se usa la información no-visual, es decir, del conocimiento previo que se posea: a mayor información no visual, menos apego a la información visual.
3. La lectura es un proceso selectivo: el lector usa sólo la información necesaria para construir el sentido.
4. El lenguaje juega un papel central en la lectura, ya que le proporciona al lector las bases para que use información no visual y elimine así las posibles hipótesis alternativas, reduciendo la incertidumbre.

Como se puede colegir de lo antes expuesto, el papel del lector en los modelos descendentes es activo ya que es quien reconstruye lo leído a partir de lo construido por el autor del texto; así, el sentido, para los defensores de estos modelos se encuentra tanto en el autor (construcción) como en el lector (reconstrucción).

Los supuestos más importantes de esta visión se pueden resumir en que:

1. La lectura es proceso global e indivisible.

²⁰ Goodman

²¹ Goodman. 1971. P. 135.

²² Antonini, María M. y Juan A. Pino. Op. Cit. P. 148.

2. El sentido del texto está en la mente del autor y del lector.
3. El lector reconstruye el sentido a través de su interacción con el texto.
4. La experiencia previa juega un papel fundamental en la reconstrucción del sentido del texto.

Entre las principales ideas que resumen el modelo de Goodman podemos explicitar las siguientes. Primero, para obtener significado el lector no tiene que identificar y reconocer todas las claves presentes en el texto. Segundo, el lector experto explora el texto usando claves relevantes que le sirven de base para formular y comprobar hipótesis que parten de sus expectativas, experiencias y conocimientos previos. Por último y como resultado de lo anterior, el proceso de lectura es inducido inicialmente por los conceptos, las expectativas y el conocimiento previo del lector. Estas variables actúan en el proceso de lectura hasta el punto de hacer, a veces, innecesario el procesamiento exhaustivo de todas las claves del texto.

Y es ésta la gran contribución del modelo de Goodman: haber demostrado cómo el pensamiento, las experiencias, las expectativas y el conocimiento previo del lector juegan un papel importante para la comprensión escrita, en otras palabras, considerar la participación e importancia del aporte del lector en la comprensión del texto al utilizar sus experiencias previas en la interacción con el mismo.

Sin embargo, los defensores de los modelos ascendentes, como Gough²³, consideran discutible y extremo el postulado de Goodman acerca de la lectura como un proceso inexacto, centrado en la adivinanza, la predicción y la comprobación de hipótesis. Otra crítica hecha a los modelos descendentes lo constituye el hecho de que no hacen distinción entre el lector diestro y el aprendiz. En este sentido, tienen problemas para describir el proceso en aquellos casos en los cuales el lector no tiene conocimiento previo sobre el tópico que permita la generación de hipótesis y la selección de claves relevantes. Otro inconveniente lo constituye demostrar con experimentos el tiempo que podría tomar a un lector experto la formulación de hipótesis y predicciones en comparación con el tiempo que le tomaría el reconocer las palabras y las letras.

3.3 Modelos interactivos

En respuesta a los modelos descendentes, surgen los modelos interactivos, los cuales proponen la actuación simultánea de diversas fuentes en la obtención del significado, asignando igual importancia a las claves contenidas en el texto y al conocimiento que aporta el lector. Así, estos modelos admiten que en el proceso lector se produce tanto un procesamiento ascendente y como descendente.

²³ Gough.1974. P.354.

Rumelhart, uno de los exponentes de los modelos interactivos, se basa en la premisa de que el procesamiento de información en la lectura no es serial y que, al mismo tiempo, los niveles de orden superior no pueden actuar por sí solos sin la intervención de los niveles inferiores. En sus propias palabras: nuestra obtención de información a un nivel de análisis puede a menudo depender de la obtención de información en un nivel superior.²⁴

Así, la lectura se define, dentro de esta concepción, como un proceso complejo, cuya búsqueda de sentido se realiza a través de dos procedimientos: abajo-arriba, impulsado por los datos, y arriba-abajo, impulsado por los conceptos. En una situación de lectura, el lector hábil hace uso de ambos procedimientos. Cabe destacar aquí que el tipo de procesamiento predominante está determinado por el dominio lingüístico, el conocimiento del tópico, la dificultad del texto y la habilidad de lectura que posea el lector. Un lector eficiente frente a temas conocidos usa un modelo descendente; sin embargo, el mismo sujeto frente a temas desconocidos usa modelo ascendente.

La Psicología Cognitiva y la Teoría del Esquema constituyen el trasfondo científico en el cual se amparan estos modelos. Para Dubois²⁵, el enfoque interactivo se vio enriquecido por los aportes de los psicólogos constructivistas que retomaron la noción de esquema usado por Bartlett en 1932. Además de estos aportes, los enfoques interactivos se han valido de los modelos matemáticos y computacionales de la Informática para simular los complejos procesos involucrados en la comprensión escrita.²⁶

Como se ha explicado anteriormente, estos modelos emplean la noción de esquema para explicar las causas por las que no se comprende un texto. Rumelhart atribuye a tres factores el fracaso del lector en su comprensión, a saber:

1. El lector no posee los esquemas apropiados.
2. El lector posee los esquemas apropiados pero las claves del texto no son suficientes para sugerirlas.
3. El lector logra una interpretación consistente con el texto, pero esta no coincide con la del autor.²⁷

A través de estas ideas se percibe el rol activo del lector que reivindican estos modelos. Desde esta perspectiva, la interacción del lector con la información gráfica le lleva a evocar un esquema de su mente y ese esquema sugiere

²⁴ Rumelhart. 1977. Toward an interactive model of reading. En S.D. Dornic. (Ed.) Attention and Performance. Erlbaum: Hillsdale, New Jersey. P.735.

²⁵ Dubois, María Elena. 1991. Op. Cit. P. 12

²⁶ Giovanni Parodi. Comprensión Lingüística: ¿Hacia dónde vamos desde donde estamos? En Lingüística e interdisciplinariedad: Desafíos del Nuevo Milenio. Ediciones Universitarias de Valparaíso, Universidad de Valparaíso, Chile. 2002. P.71.

²⁷ Rumelhart. 1980. Schemata: The building block of cognition. En Anderson, Spiro y Montague. (Eds.) Theoretical Issues in Reading Comprehension. Erlbaum: Hillsdale, New Jersey. P. 34.

alternativas para la construcción del sentido. Finalmente, la selección, aceptación o rechazo de una de esas alternativas depende de la relación entre el conocimiento evocado y la nueva información.

Dentro los modelos interactivos, cabe destacar el propuesto por van Dijk y Kintsch²⁸, que puede describirse como un modelo de procesamiento estratégico y de orden proposicional (MEP). Para estos autores, la comprensión de textos escritos se organiza a partir de dos estructuras semánticas fundamentales: la microestructura y la macroestructura, ambas compuestas por proposiciones.²⁹ La microestructura presenta una base de texto en que se focalizan las relaciones entre proposiciones elaboradas a partir de las oraciones adyacentes; en el procesamiento del nivel macroestructural, interesan las relaciones entre las proposiciones que engloban o resumen un conjunto de proposiciones nucleares y que generan una representación semántica global del contenido del texto. El MEP descansa en dos supuestos básicos: el supuesto cognitivo y el contextual. Lo cognitivo se refiere a que cada vez que el lector lee un texto construye una representación mental de su comprensión, cuya interpretación requiere que el sujeto posea algunos conocimientos sobre el tema del texto y sobre cómo realizar el proceso mismo de la lectura. Lo contextual alude a que la comprensión no ocurre en el vacío, sino que el lector se enfrenta a un texto desde una situación específica y en un contexto sociocultural determinado.

Para resumir, cabe destacar que la naturaleza interactiva de los modelos explicados más arriba les proporciona una ventaja importante sobre los modelos unidireccionales ya que puede explicar la influencia de diversos factores en el proceso de lectura; sin embargo, esta misma naturaleza interactiva dificulta su verificación, lo que es de por sí una desventaja.³⁰ En palabras del propio Rumelhart,³¹ “una cosa es sugerir que todas las fuentes de información interactúan... y otra muy distinta es especificar una hipótesis psicológicamente plausible de cómo estas interactúan.”

4. Implicaciones pedagógicas de los modelos

Las concepciones teóricas analizadas han tenido su aplicación en las aulas. Aunque en Latinoamérica este discurso teórico no parece ser del conocimiento de todos los maestros y maestras, es una realidad que los procesos de aula que se llevan a cabo en nuestros países responden a concepciones teóricas establecidas por el aparato administrativo central del sistema educativo. Conviene, pues, establecer las implicaciones pedagógicas de los modelos de

²⁸ van Dijk y Kintsch. 1983. *Strategies of discourse comprensión*, Academic: New York.

²⁹ Las explicaciones que se darán sobre este modelo se basan en el texto de Giovanni Parodi: *Comprensión Lingüística: ¿Hacia dónde vamos desde donde estamos?* que aparece en libro *Homenaje a Marianne Peronard* que el mismo autor edita con el título de *Lingüística e interdisciplinariedad: Desafíos del Nuevo Milenio*. Ediciones Universitarias de Valparaíso, Universidad de Valparaíso, Chile. 2002. P. 67-87.

³⁰ Antonini, María M. y Juan A. Pino. Op. Cit. P. 153.

³¹ Rumelhart. 1977. Op. Cit. P.736.

lectura antes explicados para aplicarles el mismo sentido crítico que guió la evaluación de dichos modelos.

4.1 La práctica pedagógica de los modelos ascendentes:

La escuela que asume las concepciones teóricas de los modelos ascendentes tiene como función primordial el enseñar a leer desde el convencimiento de que si no lo hace, el niño/a no podrá aprender. En este sentido, desconoce que al llegar a sus aulas, por más temprano que inicie su escolaridad, el niño/a trae consigo un cierto conocimiento de la lengua escrita que su ambiente sociocultural se ha encargado de mostrar. Por eso, las prácticas pedagógicas de estos modelos centran la enseñanza de la lectura en la enseñanza de la lectura inicial.

Este énfasis se traduce en el desarrollo de las habilidades de decodificación, es decir, el reconocimiento de las letras, el establecimiento de las relaciones entre ellas y sus sonidos y el reconocimiento de las palabras. Siguiendo esas líneas, se privilegian los aspectos externos de la lectura, como la copia, el dictado y la lectura en voz alta.

Los procedimientos para enseñar la lengua escrita son impuestos desde afuera de los intereses culturales del alumno. Dichos contenidos se organizan según un orden fijado por el maestro, de lo más simple a lo más complejo de las letras a las palabras y oraciones. Del mismo modo, se espera que el niño experimente el paso de la decodificación de la palabra escrita a lo oral sin comprensión (lectura mecánica), a la comprensión literal y posteriormente a la crítica. Usualmente un maestro con este modelo no espera que sus niños comprendan lo que leen y posponen la oportunidad de que lo hagan.

Los tipos de lectura que proporciona la escuela son generalmente libros de lectura con lecciones pautadas por un autor. Su lectura supone una lectura formal para aprender y ser evaluada. En cambio, la lectura para el disfrute se considera informal y sin importancia. El tipo de evaluación que propicia este modelo es que los alumnos lean en forma correcta y en voz alta y sólo permite una interpretación.

Este cuadro pedagógico supone roles rígidos donde se supone que el maestro siempre enseña y el niño siempre aprende. No se da oportunidad para el diálogo entre saberes y la negociación intercultural.

4.2 La práctica pedagógica de los modelos descendentes:

La práctica pedagógica de los modelos descendentes se traduce en mostrar al niño la manera en que los adultos utilizan la lectura. La enseñanza de la lectura y la escritura deben estar vinculadas a las experiencias del niño. Se respeta la construcción que va haciendo el niño/a y el tiempo que demanda en hacerla. Con esta práctica, se propician nuevas actitudes del maestro hacia la lectura, hacia el niño/a como sujeto cognoscente y hacia la naturaleza de la lengua escrita.

A diferencia de los modelos ascendentes, se dan oportunidades para que se realice la práctica social de la lectura ya que los tipos de lectura que propicia la escuela son a partir de textos auténticos (en vez de lecciones pautadas), es decir, cuentos impresos, periódicos reales, recetas de cocina, entre otros. Los contenidos se organizan a partir de identificar las necesidades e intereses de los niños.

La comprensión de los niños es evaluada a partir de una diversidad de interpretaciones posibles que ellos pueden hacer. En otras palabras, la interpretación no puede estar preestablecida por el maestro aunque sí debe estar referida al texto.

En este caso, el papel del docente es estar atento para descubrir y orientar los intereses cognoscitivos de los/as estudiantes, desarrollar su propia creatividad para propiciar oportunidades de aprendizaje en el momento oportuno. Ello supone que posee un conocimiento profundo de las etapas de desarrollo de la lengua oral y escrita para saber cuándo y cómo brindar ayuda a fin de colaborar en el proceso de apropiación de la lengua escrita por parte de los niños/as.

Por consiguiente, desde este modelo, lo que el estudiante necesita para aprender a interpretar textos, es la guía adecuada y oportuna del maestro/a para que el niño se convierta en el constructor de su propio aprendizaje.

4.3 La práctica pedagógica de los modelos interactivos :

En los modelos interactivos, se enfatizan las estrategias de procesamiento de la información y el rol de los procesos metacognitivos en la comprensión lectora. Por estos motivos, la escuela propicia actividades que colaboren con el estudiante donde pueda procesar mejor la información del texto, favoreciendo la lectura de diversos tipos de textos y de diversos géneros.

Por otro lado, al adjudicar un valor importante al conocimiento que aporta el lector, el rol del estudiante es activo y el del docente, de un facilitador.

5. Visión de la lectura para el proyecto de Centros de excelencia para la capacitación de maestros

Según las observaciones que hemos presentado anteriormente, los modelos descendentes parecen describir mejor al lector eficiente, los ascendentes parecen ser mejores descriptores del niño que aprende a leer y los interactivos tienen la ventaja de presentar descripciones más completas del proceso de lectura. Además, hay quienes opinan que a pesar de las diferencias entre los modelos, no se puede señalar uno como mejor que otro ni más correcto que el otro, ya que cada modelo describe el proceso desde una perspectiva determinada y con un énfasis diferente. Tanto los ascendentes como los descendentes tienen ventajas y desventajas y el uso exclusivo de uno de ellos no es recomendable. Por otro lado, los modelos interactivos, tan completos en la descripción del proceso de lectura, hacen que esta característica se convierta en una dificultad, ya que lo completo de la descripción disminuye su capacidad de ser verificado empíricamente.

En lo que parece existir bastante consenso es en el hecho de que a la hora de estudiar un modelo de lectura debemos preguntarnos si dicho modelo:

- a. Describe tanto a la persona que aprende como al lector eficiente.
- b. Describe el proceso de lectura en diversas tareas y para diversos propósitos.
- c. Describe tanto el reconocimiento de las palabras como el proceso de comprensión.
- d. Describe el proceso de lectura de los diversos materiales en diversos contextos.

Y si partimos de la idea que en la actualidad ningún modelo ofrece respuestas satisfactorias a todas las preguntas anteriores ni cumple cabalmente con las características establecidas, se desprende la necesidad de conocer los modelos más representativos con sus ventajas y limitaciones para aplicar de ellos los aspectos que se considere más eficaces al momento de la apropiación de la lengua escrita por parte de los niños y las niñas.

6. Bibliografía

Alonso; Gómez y Becerra. 1992. **La escuela y la formación de lectores autónomos**. Aique Grupo Editor: Buenos Aires, Argentina.

Alliende, F. y M. Condemarín. 1982. **La lectura: teoría, evaluación y desarrollo**. Andrés Bello: Santiago, Chile.

Amat De Betancourt, M. 1991. **La estructura del texto**. En Comprensión de la lectura y acción docente. Fundación Germán Sánchez Ruipérez: Madrid, España.

- Antonini, M. M. y J. A. Pino. 1991. **Modelos del proceso de lectura: descripción, evaluación e implementaciones pedagógicas.** En Comprensión de la lectura y acción docente. Fundación Germán Sánchez Ruipérez: Madrid, España.
- Arellano-Osuna, A. **Las nuevas tendencias para la alfabetización del adulto en América Latina.** En Lectura y Vida, 1993. Asociación Internacional de Lectura: Buenos Aires, Argentina.
- Bernardez, E. 1982. **Introducción a la lingüística del texto.** Espasa-Calpe: Madrid, España.
- Bettelheim, B. y K. Zelan. 1990. **Aprender a leer.** Grijalbo: México.
- Braslavsky, B. **El entorno y el maestro en diversas perspectivas de la alfabetización inicial.** En Lectura y Vida, 1995. Asociación Internacional de Lectura: Buenos Aires, Argentina.
- Collins, A.; J. S. Brown, y S. M. Larkin. 1980. **Inference in text understanding.** En Spiro, R. J. Bruce, B. C. y Brewer, W. F. (Eds). *Theoretical issues in reading comprehension*. Laurence Erlbaum Associates: Hillsdale.
- Comisión Centroamericana para la Reforma Educativa. 2000. **Mañana es muy tarde.** Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe: Santo Domingo, República Dominicana.
- Condemarín, M. **Estrategias de enseñanza para activar los esquemas cognitivos en los estudiantes.** En Lectura y Vida, 2000. Asociación Internacional de Lectura: Buenos Aires, Argentina.
- Dubois, M. E. 1991. **El proceso de lectura: de la teoría a la práctica.** Aique Grupo Editor: Buenos Aires, Argentina.
- Dubois, M. E. **El factor olvidado en la formación de los maestros.** En Lectura y Vida, 1990. Asociación Internacional de Lectura: Buenos Aires, Argentina.
- Elizaicín, A. **Algunas observaciones sobre las relaciones entre la lengua hablada y la lengua escrita.** En Lectura y Vida, 1990. Asociación Internacional de Lectura: Buenos Aires, Argentina.
- Ferreiro, E. **La revolución informática y los procesos de lectura y escritura.** En Lectura y Vida, 1996. Asociación Internacional de Lectura: Buenos Aires, Argentina.

- Ferreiro, E. y M. Gómez Palacio (Compiladoras). 1982. **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura.** Siglo Veintiuno Editores: Argentina.
- Ferreiro, E. y A. Teberosky. 1979. **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño.** Siglo Veintiuno Editores: Argentina.
- Fraca de Barrera, L. **Estudio Internacional sobre el desempeño de la lectura.** En Lectura y Vida, 1993. Asociación Internacional de Lectura: Buenos Aires, Argentina.
- García, G. **La alfabetización como espacio de conflicto teórico. Dos enfoques alternativos: El psicogenético y el didáctico.** En Lectura y Vida, 1993. Asociación Internacional de Lectura: Buenos Aires, Argentina.
- González Marqués, J. 1991. **Las inferencias durante el proceso lector.** En Comprensión de la lectura y acción docente. Fundación Germán Sánchez Ruipérez: Madrid, España.
- Goodman, K. 1994. **El lenguaje integral: Un camino fácil para el desarrollo del lenguaje.** En Adquisición de la lengua escrita. Organización de Estados Americanos. Colección Interamer. Serie Educativa.
- Flavell, J. **Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive development inquiry.** En American Psychologist, Vol. 34, N° 10, 1979.
- Flood, J. y D. Lapp. **Reading comprehension instruction.** En Flood, J.; Jensen, J.; Lapp, D. y Squire, James (Eds) Handbook of research on teaching the English language arts. Macmillan Publishing Company: New York.
- Haché de Yunén, A. y L. Montenegro. 1994. **¡Cuenta conmigo! Español 8.** Libro de texto. Cuaderno de trabajo. Guía didáctica. Secretaría de Educación, Bellas Artes y Cultos: Santo Domingo, República Dominicana.
- Harste, J. **¿Qué queremos significar ahora con “lectura”?** En Lectura y Vida, 1990. Asociación Internacional de Lectura: Buenos Aires, Argentina.
- Henao Álvarez, O. **Propuesta Alternativa para estimular la comprensión lectora: una experiencia con niños de 5º grado.** En Lectura y Vida, 1995. Asociación Internacional de Lectura: Buenos Aires, Argentina.
- Jolibert, J. 1992. **Formar niños lectores de textos.** Dolmen Ediciones: Santiago de Chile, Chile.

- Kaufman, A. M. y M. E. Rodríguez. **La escuela y los textos.** Santillana: Argentina.
- Freeman, I. y M. Serra. **Alternativas positivas para la enseñanza tradicional de la lectura.** En Lectura y Vida, 1997. Asociación Internacional de Lectura: Buenos Aires, Argentina.
- Fundación Germán Sánchez Ruipérez. 1989. **Leer en la escuela.** Fundación Germán Sánchez Ruipérez: Madrid, España.
- Lerner, D. **¿Es posible leer en la escuela?** En Lectura y Vida, 1996. Asociación Internacional de Lectura: Buenos Aires, Argentina.
- Lerner, D. y A. Palacios. 1992. **El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela.** Aique Grupo Editor: Buenos Aires, Argentina.
- Marzano, R.; R. Brandt; C. Hughes; B. F. Jones; B. Presseisen; S. Rankin y C. Suhor. 1988. **Dimensions of thinking.** Association for Supervision and Curriculum Development: Alexandria.
- Mayor Sánchez, J. et all. 1989. **La comprensión de la ambigüedad.** En Leer en la escuela. Fundación Germán Sánchez Ruipérez: Madrid, España.
- Molina Mavárez, L. **Conozcamos el proceso de la lectura a través del inventario de miscues.** En Lectura y Vida, 1993. Asociación Internacional de Lectura: Buenos Aires, Argentina.
- Montenegro, L. y A. Haché de Yunén. 1993. **¡Cuenta conmigo! Español 7.** Libro de texto. Cuaderno de trabajo. Guía didáctica. Secretaría de Educación, Bellas Artes y Cultos: Santo Domingo, República Dominicana.
- Montenegro, L. y A. M. Haché de Yunén. 1997. **Una propuesta para el desarrollo de estrategias de comprensión lectora: Tiempo de lectura.** En Los procesos de la lectura y la escritura. Universidad del Valle: Cali, Colombia.
- Morles, A. 1994. **La comprensión de la lectura del estudiante venezolano de la educación básica.** Fedupel: Caracas, Venezuela.
- Morles, A. 1991. **El desarrollo de las habilidades para comprender la lectura y la acción docente.** En Comprensión de la lectura y acción docente. Fundación Germán Sánchez Ruipérez: Madrid, España.
- Morles, A. 1991. **La complejidad de los materiales escritos y la acción docente.** En Comprensión de la lectura y acción docente. Fundación Germán Sánchez Ruipérez: Madrid, España.

- Morles, A. 1986. **Entrenamiento en el uso de estrategias para comprender la lectura.** En Lectura y Vida, 1986. Asociación Internacional de Lectura: Buenos Aires, Argentina.
- Ogle, D. **Estrategias de lectura acerca del mundo real.** En Lectura y Vida, 1993. Asociación Internacional de Lectura: Buenos Aires, Argentina.
- Palincsar, A. S. y A. L. Brown. 1984. **Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities Cognition and instruction.** Número 1.
- Paris, S.; B. Wasik y J. Turner. 1991. **The development of strategic readers.** En Barr, R.; Kamil, M.; Mosenthal, P. y Pearson, P. Handbook of reading research. Volume II. New York: Longman.
- Peredo Merlo, M. A. **Manifestaciones de la conducta lectora en niños del sexto año de primaria en Jalisco, México.** En Lectura y Vida, 1997. Asociación Internacional de Lectura: Buenos Aires, Argentina.
- Peronard, M. 1993. **¿Qué significa comprender un texto escrito?** En "Actas del I Congreso Internacional sobre la enseñanza del español". Colección "Biblioteca": Madrid, España.
- Peronard, M.; y N. Uriz. **La enseñanza de estrategias para la comprensión lectora.** En Signos; Vol. XXIII, N° 28, 1990, páginas 109-118.
- Peronard, M. **Estrato social y estrategias de comprensión de la lectura.** En Lenguas Modernas, N° 16, 1989, páginas 69-78.
- Peronard, M.; L. Gómez y otros. 1989. **Comprensión de textos escritos escolares de educación básica.** V Región Chile. Universidad Católica de Valparaíso: Valparaíso, Chile.
- Pietrosemoli, L. 1991. **Competencia lingüística, competencia lectora.** En Comprensión de la lectura y acción docente. Fundación Germán Sánchez Ruipérez: Madrid, España.
- Puente, A. 1991. **Teoría del esquema y comprensión de la lectura.** En Comprensión de la lectura y acción docente. Fundación Germán Sánchez Ruipérez: Madrid, España.
- Pujol, L. y E. Vivas. **Prevalencia de desempeño en la lectura de escolares venezolanos según tipo de texto.** En Lectura y Vida, 1997. Asociación Internacional de Lectura: Buenos Aires, Argentina.

- Quintanal Díaz, J. **Acerca del método.** En Lectura y Vida, 1997. Asociación Internacional de Lectura: Buenos Aires, Argentina.
- Quintanal Díaz, J. **Problemática de la motivación lectora.** En Lectura y Vida, 1993. Asociación Internacional de Lectura: Buenos Aires, Argentina.
- Ruibal, J. y D. Barros. **El libro de texto y sus lugares: Una perspectiva sociocultural.** En Lectura y Vida, 1997. Asociación Internacional de Lectura: Buenos Aires, Argentina.
- Ríos Cabrera, P. 1991. **Metacognición y comprensión de la lectura.** En Comprensión de la lectura y acción docente. Fundación Germán Sánchez Ruipérez: Madrid, España.
- Rodríguez Diéguez, J. L. 1991. **Evaluación de la comprensión de la lectura.** En Comprensión de la lectura y acción docente. Fundación Germán Sánchez Ruipérez: Madrid, España.
- Rodríguez, M. E. (Compiladora). 1994. **Adquisición de la lengua escrita.** Organización de Estados Americanos. Colección INTERAMER. Serie Educativa.
- Rotstein de Gueller, B. et all. **Materiales de lectura: Aportes para su selección y evaluación.** En Lectura y Vida, 1990. Asociación Internacional de Lectura: Buenos Aires, Argentina.
- Rumelhart, D. 1985. **Toward an interactive model of reading.** En Theoretical Models and Processes of Reading. International Reading Association: Estados Unidos.
- Smith, F. 1996. **El mundo depende de los maestros.** En Alfabetización por todos y para todos. Asociación Internacional de Lectura: Aique Grupo Editor: Argentina.
- Solé, I. **Estrategias de comprensión de lectura.** En Lectura y Vida, 1996. Asociación Internacional de Lectura: Buenos Aires, Argentina.
- Solé, I. 1992. **Estrategias de lectura.** Editorial Grao: España.
- Torres, R. M. 2000. **Itinerarios por la educación latinoamericana.** Cuaderno de viajes. Editorial Paidós: Argentina.
- Van dijk, T. A. y W. K. 1983. **Strategies of discourse comprehension.** Academic Press: New York.
- Van dijk, T. 1978. **La ciencia del texto.** Paidós: Barcelona.

Wilhelm, R. **El currículum nacional y la proyección de imágenes étnicas: Un análisis del contenido de los libros escolares guatemaltecos.** En Lectura y Vida, 1995. Asociación Internacional de Lectura: Buenos Aires, Argentina.

C. Los procesos de apropiación del sistema de escritura

“Se ha enseñado a los niños a trazar letras y formar palabras pero no se les ha enseñado el lenguaje escrito”
Vygotsky

Escribir es expresar por escrito las intenciones comunicativas. Ya se señaló en párrafos precedentes que la función social de la escritura es la comunicación. Sin embargo, cuando la escuela propone al niño copiar del pizarrón oraciones sin sentido o copiar palabras de su propio libro únicamente para trazar letras, está presuponiendo que dibujar letras es escribir y el niño no está aprendiendo a usar la escritura con la intención de representar sus pensamientos por escrito.

Asimismo, cuando le dicta palabras con el objeto de detectar errores ortográficos y luego hacerle escribir varias veces cada palabra equivocada, la escuela no cumple su función con eficiencia. Está presuponiendo que la escritura es un problema de la percepción visual y no está tomando en cuenta las ideas que tienen los niños acerca de qué es escribir. El copiar palabras sin sentido y el escribir varias veces una misma palabra son habilidades que no tienen utilidad fuera de la escuela.

La producción escrita es mucho más que un mero trazado de letras. Así como sucedió con la humanidad, la escritura evoluciona desde representar objetos con dibujos a representarlos con palabras escritas. Erradamente, se piensa que aprender a escribir es aprender letras para escribir las palabras habladas. Sin embargo, la escritura no se usa para escribir las palabras habladas sino para representar la realidad.

Esta discusión es importante porque es determinante para la práctica educativa de los maestros. Si ellos conciben que la escritura es un código que representa al lenguaje hablado, su enseñanza se va a centrar en los aspectos figurales de la escritura: letras y palabras.

En cambio si los maestros saben que la escritura es un sistema que representa a la realidad, su práctica educativa será muy distinta, pues se ocupará de proporcionar a sus estudiantes actividades ricas y variadas para que comprendan la naturaleza del sistema de escritura.

En su proceso de apropiación de la escritura, el niño se plantea problemas epistemológicos fundamentales: ¿cuál es la relación que existe entre la palabra escrita y lo que representa? Si se concibe como un sistema de transcripción, el

maestro no enseñará a escribir, sino a trazar letras. Si se concibe que la escritura es un sistema que representa la realidad, el maestro se empeñará en apoyar al niño para que se apropie de la naturaleza del sistema de escritura.

Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979) hicieron diversas observaciones a niños de México que habían tenido un bajo rendimiento escolar. Ellas estaban interesadas en determinar la manera en que los niños concebían la escritura y descubrieron las ideas que se plantean los niños acerca de qué es escribir. Sus hallazgos muestran que la apropiación de la escritura no es un asunto de percepción de letras, sino del desarrollo de conceptos.

Así en sus primeros años el niño conceptualiza que escribir y dibujar es casi lo mismo, pues en una primera etapa, los niños trazan dibujos, es decir, figuras parecidas al objeto que quieren representar. Si desean representar a un pato, dibujan el pato en vez de tratar de escribir la palabra pato. Ambas autoras llamaron etapa presilábica a esta forma de concebir la escritura por parte del niño. Después el niño considera que para escribir se necesita usar letras para representar sonidos. Pero cada letra o cada signo parecido a letra representa una sílaba. A esta etapa la llamaron etapa silábica. De esta forma, en vez de dibujar el pato como lo haría en la etapa presilábica, escribiría dos trazos parecidos a letras y diría que en uno de los trazos dice *pa* y en el otro dice *to*.

Después de la etapa silábica, el niño comprende que cada letra representa a un fonema y accede a uno de los rasgos de la naturaleza de la escritura. Para el maestro es obvio que nuestro sistema de escritura es alfabético. Sin embargo, desde la perspectiva del niño no es tan obvio que sea así.

1. Enfoque del aprendizaje de la lectoescritura en los primeros grados.

Aprender a leer y escribir es un largo proceso que ni empieza en la escuela ni termina al finalizar la primaria. Empero, la función primordial de la escuela es organizar actividades y estrategias para que los niños adquieran las competencias básicas de lectura, escritura y aritmética de una manera sistemática. De esta forma se garantizaría que el niño pueda continuar con su formación. Generalmente se requiere por lo menos 4 años de escolaridad para lograrlo (UNESCO, 1998).

Las competencias son el conjunto de aprendizajes interiorizados no observables directamente. Son los resultados esperados en el mundo real, en situaciones dentro y fuera de la escuela. Están asociadas con criterios que permiten observar el desempeño de una persona (Boyer y cols., 1990)

Una educación basada en competencias exige de un maestro que rompa el esquema tradicional y sepa que el docente no es la fuente de todo conocimiento sino un mediador que dedica la mayor parte de su tiempo a la observación del

desempeño de sus alumnos y a la asesoría y tutoría académicas. El desempeño comunicativo son los comportamientos observables o producciones del alumno que indican que la capacidad o competencia han sido o no han sido adquiridas.

A raíz de la conferencia Educación para todos, los currículos nacionales proponen tres clases de contenidos que deben aprender los estudiantes: Son los hechos y conceptos, los procedimientos o destrezas y las actitudes y valores. La diferencia entre enseñar para desarrollar competencias y enseñar por contenidos es que cuando se enseñan contenidos, el docente se ocupa de que se aprenda ese contenido. En cambio, cuando se enseña por competencia, el docente se esfuerza porque el alumno sepa hacer, sepa cómo y cuándo hacer lo que aprendió en nuevas situaciones fuera y dentro de la escuela.

La competencia básica acerca de la escritura que deben desarrollar los niños durante sus primeros grados de la primaria es la de usar la lengua escrita para la comunicación, es decir para comprender (interpretar) y para producir (escribir) textos escritos. Ello supone que deberá conocer las diversas posibilidades de usar la lengua.

La competencia comunicativa supone que el estudiante sea capaz de reconocer diferentes situaciones de comunicación y sepa cómo actuar ante cada una de ellas, ya sea como lector o como escritor. Supone también que tenga capacidad de adecuarse a las situaciones comunicativas siendo sensible al grado de formalidad o informalidad de las palabras que exige el contexto en el que desea comunicarse o que desea interpretar; que pueda elegir cuál variedad lingüística usará o cuál lengua (en el caso de lenguas indígenas que ya han desarrollado su escritura). Así mismo supone que conozca también cuál es la naturaleza de la escritura como objeto de conocimiento, que pueda reflexionar sobre ella y procesar en su pensamiento las relaciones y los elementos que la constituyen.

El estudiante podría también desarrollar su conciencia metalingüística, es decir, la capacidad de poder manipular la lengua escrita y reflexionar sobre ella. Garton y Pratt (1991), sugieren, que el dominio progresivo del lenguaje escrito promueve dicha conciencia metalingüística que a su vez es necesaria para leer y escribir de una manera inteligente.

La alfabetización en las escuelas de sectores desfavorecidos es inseparable de las condiciones en que los maestros enseñan y los niños aprenden. Gran parte de las causas de los altos índices de repetición como de los bajos promedios de conocimiento de lengua escrita y matemática, indican que la escuela no ha logrado cumplir con su función de enseñar a leer y escribir. Lo cual es mucho más grave en los casos de los sectores marginados y desfavorecidos social y económicamente.

Es de todos sabido la inversión de esfuerzo que hacen los niños, los padres y los maestros para lograr infructuosamente enseñar a leer y escribir. Entonces

hay que cuestionar las estrategias que ha usado la escuela para alfabetizar a los niños de sectores desfavorecidos que son los más perjudicados por esta situación. De entrada hay que descartar que estos últimos, en general, tengan limitaciones intelectuales o de maduración que explican las causas de este fracaso.

Gran parte de las dificultades para alfabetizar tienen que ver más bien con las condiciones de vida de los niños: en sus casas no hay muchas actividades de lectura, las actividades familiares requieren poco de la escritura, muchos padres de estos niños son analfabetos. Por otra parte, los maestros de las escuelas de estos sectores, no tienen muchas oportunidades de compartir sus estrategias de enseñanza, sus dificultades y sus éxitos ni tampoco de actualizar adecuadamente sus conocimientos acerca del aprendizaje infantil, las inteligencias múltiples, ni mucho menos transmitir habilidades de lectura y escritura que posiblemente él mismo tenga poco desarrolladas. Hasta cierto punto, la escuela debe suplir estas carencias lingüísticas y culturales a fin de desarrollar condiciones de enseñanza que favorezcan el desarrollo de la comprensión y la producción en los niños.

Cuando la escuela no toma en cuenta estas situaciones lingüísticas y culturales de la realidad infantil de los sectores marginados, presupone que los niños cuentan con estímulos que no tienen. Presupone también que debe presentar las prácticas de enseñanza como si estas situaciones no existieran. También considerar que si un niño fracasa, no se debe al procedimiento de enseñanza ni a la carencia de sentido del contenido del libro, sino que toda la responsabilidad del fracaso recae sobre las supuestas limitaciones del niño. Es importante entonces clarificar cómo se desarrollan ambos procesos, el de comprensión y el de producción, ya que la práctica pedagógica de la alfabetización del docente estará orientada por la concepción que posea de ambos procesos.

En consecuencia, es importante atender, por un lado, las condiciones salariales de los docentes y las posibilidades de enriquecer el aula para apoyar sus enseñanzas. Por el otro, es imprescindible determinar cuáles son sus supuestos acerca de la alfabetización que subyacen a su práctica educativa pues sin conocimientos actualizados acerca del proceso, su práctica se traducirá en actividades que pueden dificultar, en vez de favorecer, el proceso de los niños.

En realidad si la escuela supone que la escritura es un código que representa a la lengua oral, sus actividades alfabetizadoras se van a centrar en que los niños aprendan las letras, las sílabas y a trazarlas. No obstante, se sabe que así como un conjunto de palabras sueltas no constituyen un lenguaje, así se sabe también que conocer las letras no es suficiente para poder expresarse por escrito, estructurar un discurso, seleccionar la forma adecuada de ESCRIBIR según a la persona a quien vaya dirigido el escrito.

Autoras como Gómez Palacios (1995)³² consideran que el conocimiento de la lengua escrita no incluye las letras únicamente, sino también el conocimiento de recursos para dar cohesión a lo que se escribe (enlaces, conectores, signos de puntuación). También implica conocer y estructurar diferentes tipos de textos; distinguir entre ideas relevantes, determinar cuál variedad del lenguaje usará (coloquial, formal).entre otras actividades .

Los estudios de antropólogos culturales (Ong W.,1982) muestran que la adquisición de la escritura favorece el desarrollo de ciertas habilidades intelectuales muy importantes para el desarrollo del pensamiento. Por ejemplo, favorece el desarrollo del pensamiento categorial que es el que permite pasar del conocimiento intuitivo y del sentido común, al conocimiento elaborado y científico. Este último tipo de conocimiento resulta inaccesible para los no alfabetizados. Al demostrar el papel que ha jugado la escritura en la evolución de la cultura y el desarrollo humano, se resalta la importancia de la función alfabetizadora de la escuela y por lo mismo, la función del maestro alcanza dimensiones inmensas.

La metodología del diálogo de saberes y la negociación, implica que el docente debe conocer cuáles son los procesos de aprendizaje del niño bilingüe o monolingüe para que la interacción educativa no se convierta en un diálogo de sordos donde el docente cree que el niño está comprendiendo una cosa y en realidad está procesando otra.

2. Supuestos que hay que tomar en cuenta

La escritura es un sistema independiente de la lengua oral aunque esté relacionada con él. No se trata de una simple forma gráfica de representarlo pues ella posee otras implicaciones que supone el desarrollo de otras estrategias diferentes a las que corresponden al lenguaje hablado.

Garton y Pratt (1991), afirman que la enseñanza de la lectura debería facilitar al niño/a el acceso al conocimiento de las letras y su forma de combinarlas, pero este conocimiento de las letras y la habilidad de trazarlas, no debe ser confundido con leer y escribir. Leer no es traducir las letras en lenguaje oral sino construir el sentido de lo que allí dice por medio de procesos de comprensión. Tampoco escribir es copiar o tomar dictados sino representar por escrito intenciones comunicativas. No obstante, para leer hay que decodificar y, por consiguiente, para escribir hay que saber trazar las letras.

Durante el mismo proceso de lectura, el niño aprende a decodificar. Aprende que la decodificación no es un fin en sí misma, sino un medio para lograr construir el significado contenido en el texto. Por consiguiente, debe aprender a decodificar en el marco de lecturas significativas y pertinentes para él. Esta

³² Margarita Gómez Palacios (1995), *La producción de textos en la escuela*, Secretaría de Estado de Educación Pública, México.

forma de concebir la alfabetización se enmarca en el modelo interactivo del proceso lector (Solé, 1990). Los alumnos aprenden a decodificar durante el mismo proceso de lectura. Weis (1980), sostiene que la decodificación y la búsqueda del significado se encuentran siempre presentes en el lector. Pero es la búsqueda del sentido lo que guía la decodificación.

Asimismo, para escribir hay que trazar letras, pero este trazado de letras tampoco es un fin en sí mismo. Está subordinado a las intenciones comunicativas del pequeño escritor. Lo determinante es establecer con los niños el sentido de cuál es el objeto de escribir y establecer para qué se lee. Cuando les pide que lean en voz alta para ser evaluados, no para compartir información con sus compañeros, la escuela le está enseñando algo que será totalmente inútil fuera de ella. Leer por leer en voz alta para obtener una calificación, en vez de hacerlo para compartir información, es una habilidad que no tiene función social alguna.

Bettelheim³³ afirma que una diferencia importante entre los niños que aprenden a leer solos en la casa y los que aprenden únicamente en la escuela es que los primeros aprenden en textos que les fascinan mientras que los segundos aprenden con libros cuyo contenido no tiene sentido. La mayoría de los libros para alfabetizar son un “insulto a la inteligencia del niño”. La falta de concentración en lo que lee o la mala pronunciación puede deberse a que los niños comprenden demasiado bien lo absurdo de las palabras. El autor señala con énfasis que “las cartillas y los libros de lectura dirigen a los niños como si los tomasen por tontos, como lo demuestra, por ejemplo, su limitadísimo vocabulario”

El niño puede tener el deseo y el ansia de leer, de interpretar el mensaje pero los libros de lecturas basados en sílabas no se lo satisfacen. Del mismo modo, la repetición mecánica hace que las palabras tengan menos y menos significado y se reduzcan las posibilidades de construir una imagen mental de lo que allí está escrito. De esta manera la lengua escrita se convierte en una actividad que sólo tiene sentido dentro del ámbito escolar ya que lo que aprende el niño con estas prácticas no le sirve para comprender ni para escribir textos.

Es posible que algunas personas argumenten que muchos niños han aprendido a leer y escribir en la escuela con esos libros de alfabetización. Ese alguien debería preguntarse cuál es la diferencia entre el que logró aprender y el que no pudo. Debería preguntarse también por qué -como ya se señaló en la introducción de este texto - hay 7 millones de niños de 1°, 4 millones de niños de 2° y 11 millones de 3° que no logran aprender los objetivos de lectura y escritura en el año escolar que cursa.

Los niños que aprenden con este tipo de enseñanza son aquellos que han tenido, fuera de la escuela, oportunidades de relacionarse con textos escritos de

³³ Bruno Bettelheim y Karen Zelan (1990), *Aprender a leer*, Grijalbo, México. pág. 214

manera inteligente. El contacto auténtico con situaciones de lectura es lo que les ha permitido aprender, a pesar del libro de lectura y no gracias a él.

3. Los métodos y la alfabetización en los primeros grados.

Desde la perspectiva de los maestros, el aprendizaje de la lectoescritura ha sido considerado como un asunto de cuál método es el mejor o el más eficiente. Los métodos silábicos, onomatopéyicos, de la palabra normal o global pueden ser agrupados en dos tipos fundamentales: 1) los analíticos o inductivos que procesan la alfabetización descomponiendo la palabra escrita en unidades sin significado (letras, sílabas, fonemas) y 2) los sintéticos que parten de la palabra o unidades mayores como elementos que poseen significado en sí mismos.

3.1 Métodos basados en unidades no significativas.

- ❖ Método alfabético: se enseñan los nombres de las letras con la idea de que después los niños podrán componer palabras. Los niños debían memorizarlas por medio de la repetición. Se suponía que si se enseñaban los nombres de las letras (las partes), el niño podrá tener acceso a la formación de palabras.
- ❖ Método fonético o fónico: se enseña la relación entre el fonema (sonido de la letra) y su representación gráfica (letra). Parte de la idea de que la unidad mínima del habla es el fonema y su interés es lograr que los niños puedan aislar los sonidos y establecer las correspondencias grafema –fonema. Las actividades de lectura siguen un orden preestablecido de lo más simple a lo más complejo. Inicia con las vocales y luego presentan las consonantes. Se espera que el niño/a sea capaz de aislar y reconocer los diferentes fonemas de su lengua para relacionarlos a los signos gráficos
- ❖ Método silábico: con este método la unidad mínima para alfabetizar es la sílaba; para luego combinarlas en palabras y frases. Usualmente se elaboran cartillas para la ejercitación mecánica. El ejercicio pretende que por medio de la memorización, el alumno reconozca la sílaba para pronunciarla: (ma, me, mi, mo, mu), (mamá, mimo)

3.2 Métodos basados en unidades significativas.

- ❖ **Método global:** el supuesto de este método es que el primer contacto que tiene el niño/a con las formas escritas es con las palabras enteras. Se fundamenta en estudios de psicología que concluyen que la inteligencia del pequeño es sincrética y su percepción es de carácter global. Decroly fue uno de los propulsores de este método. Según el método global, lo primero es el reconocimiento de las palabras y oraciones, después vendrá el análisis de los componentes. No importa cual sea la dificultad auditiva de lo que se aprende, puesto que la lectura es una tarea fundamentalmente visual.

- ❖ **Método de palabras normales:** es una variante del método global. Se trata de presentar una palabra con una lámina relacionada con ella. Se conduce al niño para que primero reconozca la palabra, luego la comprenda y posteriormente se descompone en sus elementos. Para las primeras lecciones es usual que el maestro escoja palabras formadas por vocales y una consonante: mamá, papá.

El problema de la lectura y la escritura no se encuentra en la calidad del método que se utilice, sino en una organización de actividades que favorezcan la interacción del niño con el objeto escritura. Estas actividades no deben centrarse en una secuencia de pasos preestablecidos en un libro de lectura sino también entrar en contacto con su función social que es la de comunicar.

No podemos esperar que el maestro abandone todas las actividades que antes proponía a los niños. Lo que se propone es que las analice de una manera crítica y determine si favorecen o no el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno y si promueven la habilidad de comprender y producir textos con una intención comunicativa (Lerner y Palacios, 1996). En conclusión, el éxito o el fracaso en el proceso de desarrollo de la competencia comunicativa en la lectoescritura, no se encuentra tantos en los métodos que se utilicen, sino en la concepción del maestro acerca de qué es lo que está enseñando, que se traduce en una práctica educativa que puede favorecer u obstaculizar el proceso.

5. Bibliografía

Acosta, M. 2000. **Nuevos enfoques en la enseñanza de la lectoescritura en la escuela elemental.** Mc Graw Hill: México.

Boyer, H. y cols. 1995. **Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère.** CLE International: París.

- Braslavsky, B. 1992. **La escuela puede: una perspectiva didáctica.** Aique: Argentina.
- Braslavsky, B. **El entorno y el maestro en diversas perspectivas de la educación inicial.** En Lectura y Vida, 1995, páginas 1-5. Asociación Internacional de Lectura: Buenos Aires, Argentina.
- Condemarín, M. 1998. **Lectura temprana, (Jardín infantil y primer grado).** Editora Andrés Bello: Chile.
- De Lima, D. 2001. **Evaluación del programa de español de primero y segundo grados de la Educación Básica.** Secretaría de Estado de Educación: Santo Domingo, República Dominicana.
- De Lima, D. 2002. **Especialmente para docentes de primero a cuarto de primaria.** Secretaría de Estado de Educación: Santo Domingo, República Dominicana.
- Dubois, M. E. **El factor olvidado en la formación de los maestros.** En Lectura y Vida, 1990. Asociación Internacional de Lectura: Buenos Aires, Argentina.
- Ferreiro, E. 1998. **Alfabetización teoría y práctica.** Siglo XXI: México.
- Ferreiro, E. y A. Teberosky. 1993. **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño.** (14ª Edición). Siglo XXI: Argentina.
- Ferreiro, E. **La adquisición de la escritura en el desarrollo del niño.** En Lectura y Vida, 1991. Asociación Internacional de Lectura: Buenos Aires, Argentina.
- Ferreiro E. y cols. 1991. **Haceres, quehaceres y deshaceres con la lengua escrita en la escuela primaria.** Libros del rincón: México.
- Freeman, L. y M. Serra. **Alternativas positivas para la enseñanza tradicional de la lectura.** En Lectura y Vida, 1997. Asociación Internacional de Lectura: Buenos Aires, Argentina.
- García, G. **La alfabetización como conflicto teórico. Dos enfoques alternativos: el psicogenético y el didáctico.** En Lectura y Vida, 1993. Asociación Internacional de Lectura: Buenos Aires, Argentina.
- Gómez Palacios, M. y colaboradoras. 1997. **El niño y sus primeros años en la escuela.** SEP: México.

- Gómez Palacios, M. 1995. **La producción de textos en la escuela**. Secretaría de Educación Pública: México.
- Gómez Palacios, M. 1992. **Indicadores de la comprensión lectora**. INTERAMER-OEA: Estados Unidos.
- González, G. A. 1994. **Hacia una nueva pedagogía de la lectura: “La escuela y la formación de lectores autónomos”**. Aique: Argentina.
- Gotbeter, R. 2002. **Guías para la enseñanza de la lengua escrita y las matemáticas en primero y segundo de la educación básica**. Secretaría de Estado de Educación: Santo Domingo, República Dominicana.
- Lerner, D. y A. Pizani, A. 1996. **El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela**. AIQUE: Argentina.
- Kaufman, A. M. y M. Castedo. 1994. **Alfabetización de niños: construcción e intercambio**. Aique: Argentina.
- Muruny Curto, LI.; M. Ministrál Morillo y M. Miralles. 1997. **Materiales curriculares para la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito de tres a ocho años**. Tomos I- II- III. Edelvives: Barcelona, España.
- Nemirovsky, M. 2000. **Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños**. Paidós: México.
- Lerner, D. 2001. **Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario**. Fondo de Cultura Económica: México.
- Oyarzo González, E. 2000. **Leyendo la lectura: una propuesta metodológica para NB1 Y NB2**. CPEIP: Chile.
- Palacios Pisani, A.; M. Muñoz Pimentel y D. Lerner. 1997. **Comprensión lectora y expresión escrita**. Aique: Argentina.
- Recidal J. y D. Barros. **El libro de texto y sus lugares: una perspectiva sociocultural**. En Lectura y Vida, 1997. Asociación Internacional de Lectura: Buenos Aires, Argentina.
- Scheker, A. 2000. **Estrategias para promover el aprendizaje inicial de lectura y la escritura**. Secretaría de Estado de Educación: Santo Domingo, República Dominicana.
- Scheker, A. 1996. **El enfoque constructivista en el aprendizaje inicial de la lengua escrita**. Búho: Santo Domingo, República Dominicana.

Signorini, A. **La conciencia fonológica y la lectura.** En Lectura y Vida, 1998. Asociación Internacional de Lectura: Buenos Aires, Argentina.

Solé, I. 2000. **Estrategias de lectura.** MIE: España.

UNESCO. 1998. **Oportunidades perdidas. Cuando la escuela no cumple su función.** Secretaría del Foro Educación para Todos: París.

Valenzuela Pardo, S. Y G. Ruiz Betances. 1999. **Lenguaje y comunicación. NB1 Y NB2.** CPEIP: Chile.

Villegas Robles, O. 1996. **Escuela y lengua escrita: competencias comunicativas que se actualizan en el aula de clases.** Magisterio: Colombia.

D. Los maestros y el desarrollo de las capacidades de lectura y de escritura en el contexto escolar

“Allí donde las condiciones son más difíciles es donde los objetivos pedagógicos deben ser más atrevidos. Quienes tienen muy poco o casi nada merecen que la escuela les abra horizontes”.

Emilia Ferreiro

La alfabetización no debe entenderse como un aprendizaje que tiene un punto final, sino como un proceso que se prolonga a lo largo de toda la vida de cada ser humano. Quienes ya estamos alfabetizados, corremos el riesgo de quedar marginados si no aceptamos el reto que nos impone el mundo de hoy, con su acelerado ritmo de avances científicos; es el caso de muchas personas que saben leer y escribir y se sienten actualmente desplazadas porque no han accedido al uso de la computadora.

El problema del analfabetismo (no sólo el absoluto, sino también el funcional), tan grave en nuestra región de Centroamérica y del Caribe, pone en evidencia una injusticia; muestra la desigualdad de oportunidades de que son víctimas muchos miembros de nuestra comunidad y representa la negación de los derechos fundamentales de todo individuo como son el aprender, el conocer, el comunicarse.

Desde nuestra perspectiva de educadores conscientes de nuestra realidad, nos corresponde tomar medidas para colaborar con la formación de los niños que llegan a nuestras escuelas públicas deseosos de aprender a leer y a escribir. Debemos pensar, sobre todo, en aquellos que provienen de medios desfavorecidos, ya marcados por el analfabetismo en sus familias o por la imposibilidad de rodearse de libros u otros medios impresos en sus hogares.

Muchos de estos niños quizás abandonen la escuela, presionados por su realidad socioeconómica al finalizar la primaria o luego de los primeros cursos; sin embargo, habremos contribuido grandemente a su formación letrada si colaboramos con ellos para que se vuelvan personas aptas para leer un periódico, comprender las señalizaciones viales, llenar un formulario de solicitud de empleo, comprender a cabalidad lo que debe firmar, interpretar el prospecto de un medicamento o una noticia, entre otras actividades propias de la lengua escrita.

Para lograrlo, los maestros de lectoescritura deben tener muy en cuenta su rol y su responsabilidad social, considerando que varios factores inciden en el proceso de adquisición del conocimiento en el aula: la relación entre el maestro, el alumno, los contenidos y el entorno.

En los últimos tiempos y en lo que se refiere específicamente a la lectura y a la escritura inicial, algunas tendencias se refieren en especial a la importancia del entorno, pero con diferencias que necesitamos conocer para evitar confusiones.

Braslavsky (1995) nos ofrece un artículo muy esclarecedor con relación a este tema, que trataremos de sintetizar a continuación.

La publicación de “Vygotsky y la educación” en español, compilada por Moll (1994) facilita el tratamiento científico del tema de la relación entre el medio y el individuo.

Vygotsky, al referirse a la evolución del rol del maestro, reconoce explícitamente que “en todas las épocas, toda educación ha sido siempre una función del régimen social, y por eso aparece la enorme importancia, excesivamente grande del maestro como la parte fundamental del medio educativo”.

Sostiene que en el conductismo, al reconocerse como mecanismo básico del comportamiento la reacción al medio, el niño ya no puede ser considerado como un “recipiente vacío que el maestro debe llenar con agua o con el vino de sus lecciones”. Parecería que la educación fuera sólo un proceso de “adaptación de los componentes heredados a las condiciones del medio y de acumulación y elaboración de reflejos condicionados del medio”.

Toda la reforma norteamericana, dice en 1926, “gira alrededor de este tema: cómo lograr que el maestro sea un organizador del medio social, hasta que su papel se aproxime lo más posible a cero”.

Los conceptos elaborados a partir de las diferencias con el conductismo y con la reflexología derivaron a partir del 1930 en los principios que fundamentan la teoría sociohistórico-cultural.

Se oponía a los conductistas y reflexólogos por el hecho de que no se plantearan la necesidad de producir transformaciones serias en la escuela y en la función del maestro, afirmando que en el proceso educativo debe tenerse en cuenta la complejidad del comportamiento humano y presentarse como una lucha en el interior de la persona, debiendo el maestro tener un papel en esa lucha.

Esta idea fue la precursora de su concepción de la Zona de Desarrollo Próximo que formuló al final de su vida y que se enmarca en una teoría que considera indivisibles al individuo y a la sociedad.

Dentro de una concepción que rechaza la universalidad de un niño que se desenvuelve en un medio desprovisto de cultura y al margen de las relaciones sociales, la Zona de Desarrollo Próximo presenta las siguientes características principales:

- El contraste entre el aprendizaje de un niño solo, con el rendimiento académico de un niño que comparte actividades con sus pares, con un niño más adelantado o con un adulto.

- La actividad del educador pensada para brindarle un apoyo al estudiante, que lo ayudará hasta que pueda apropiarse independientemente y de forma consciente y autorregulada del conocimiento.
- Su aplicación en la escuela, en la formación del maestro y en todos los ámbitos de la vida social.

Además de la teoría socioconstructivista, cabe mencionar en la actualidad otras dos perspectivas actuales en la enseñanza de la lectura y la escritura inicial: las teorías cognitivas del procesamiento de la información y las teorías natural-piagetianas.

En cuanto al papel del entorno en el aula, estas perspectivas presentan las siguientes diferencias: para las teorías cognitivas, el medio es indiferente; para las otras dos, el medio es crítico, pero desde diferentes puntos de vista.

Desde la perspectiva natural-piagetiana, en la cual se incluye como representante muy destacado el lenguaje integral (whole language), es fundamental el entorno de escritura, con materiales variados y libros donde el aprendizaje es “natural” porque el niño es quien construye el conocimiento solo, sin la participación de otros individuos.

El currículo también parte de las escrituras “naturales”, como carteles, letreros, etc.; no se definen objetivos y los alumnos aprenden sin una asistencia deliberada. La responsabilidad de aprender recae en ellos, gracias al medio letrado y a las oportunidades que se les facilitan, en interacción con los textos, elaborando hipótesis y aprendiendo a leer y a escribir del mismo modo en que aprenden a hablar en su relación con el habla de los demás. Aprenden el lenguaje total y no sus partes constitutivas.

Los maestros, en esta perspectiva, son facilitadores, favoreciendo la creación de un entorno para que los alumnos exploren por sí mismos. El rol del alumno es esencialmente activo.

En la perspectiva socioconstructivista, la diferencia residiría esencialmente en la relación dialógica del maestro con sus estudiantes; la enseñanza es más directiva que en el lenguaje integral, pero menos que en las teorías de procesamiento de la información.

Como el conocimiento es una construcción social, el maestro asiste al alumno en sus intentos iniciales de diversas maneras y va poco a poco disminuyendo su colaboración hasta que el estudiante asume sus responsabilidades. Usa el diálogo y también se vale de diferentes recursos para que el alumno internalice

las operaciones que ha realizado y vaya avanzando por sí mismo. En esta perspectiva, tanto el maestro como el alumno tienen un rol activo en la construcción conjunta del conocimiento.

A continuación analizaremos el rol de los maestros en el desarrollo de las competencias de lectura y escritura dentro del contexto latinoamericano.

1. El sistema escolar y el desarrollo de las capacidades de lectura y escritura

Los actos de aprender a leer y a escribir son complejos ya que las actividades de comprensión y de expresión escritas se sitúan en la intersección de varios ejes:

- La teoría de aprendizaje a la que uno se refiere y la forma en que se la lleva a la práctica en las actividades pedagógicas.
- El conocimiento del funcionamiento mismo de la lectura y de la escritura y de los procesos que ambas actividades requieren.
- El conocimiento de la génesis de las ideas infantiles.
- Las interacciones entre los diferentes sujetos y colectividades: niño/adulto; individuo/escuela; individuo/sociedad.

Trataremos de analizar estos elementos, para luego determinar el perfil ideal del maestro de lectoescritura.

La escuela, la lectura y la escritura

Nuestras sociedades latinoamericanas actuales demandan ciudadanos capaces de asumir una posición propia al leer. Demandan asimismo individuos que lleguen a ser productores de lengua escrita, conscientes de la importancia de emitir cierto tipo de mensaje en consonancia con la situación social en la que dicho mensaje se inscribe.

Constituye, pues, una tarea esencial de la escuela abordar la lectura y la escritura desde una perspectiva transformadora. De no hacerlo, discrimina a aquellos que no logra alfabetizar críticamente, generalmente los niños provenientes de sectores desfavorecidos y de zonas rurales. Y deja de cumplir su rol de niveladora social, tan importante en nuestros países en los que la familia muchas veces no puede jugar un papel activo en la alfabetización.

Nuestro desafío es lograr que la lectura y la escritura “dejen de ser en la escuela un objeto de evaluación para constituirse en un objeto de enseñanza, es hacer posible que todos los alumnos se apropien de la escritura y la pongan en práctica sabiendo que es un largo y complejo proceso constituido por

operaciones recursivas de planificación, textualización y revisión”. (Lerner, 2001).

Ahora bien, ¿cómo lograr que la lectura y la escritura se conviertan en objeto de enseñanza? Tres niveles de análisis nos ayudarán a comprender mejor la problemática que gira en torno a esta pregunta: el institucional, el de las concepciones teórico-metodológicas y el de la capacitación de maestros.

a. Nivel institucional

Debemos tener en cuenta que el sistema de enseñanza a nivel institucional tiene sus leyes propias y presenta mecanismos que operan al margen o incluso en contra de la voluntad consciente de los maestros.

La centralización de las decisiones en los Ministerios o Secretarías de Educación hace difícil atender a la diversidad de situaciones educativas. Por otro lado, en muchas ocasiones, tanto la concepción como la implementación del programa de español vienen determinados por la política educativa de los gobiernos en turno y no van a la par con el quehacer pedagógico en las escuelas. A los maestros, directores, técnicos y otros actores del sistema educativo les llegan las medidas “desde arriba” y a veces no tienen la preparación suficiente para poder asimilarlas e implementarlas.

Así por ejemplo, en el caso de la República Dominicana, existe dentro de las políticas educativas emanadas del poder central la ordenanza de la no repitencia en los dos primeros años de la educación primaria. Esta concepción, que representa un avance importante en el cambio de visión en el proceso de aprendizaje, no ha llegado a ser incorporada por los maestros, que la han sentido como una ordenanza impuesta y que no terminan de asimilarla, tal como puede constatarse en el informe de investigación de Evaluación del Programa de Español de Primero y Segundo Cursos de la Educación Básica presentado por de Lima Jiménez (2001).

Es claro que las medidas, por muy bien inspiradas que estén, no llegarán a implantarse en la práctica escolar por arte de magia. El camino a recorrer para que deje de llevarse a cabo la función implícitamente reproductivista de la institución escolar y se cumpla la función explícita de democratizar el conocimiento es arduo. ¿Cómo recorrerlo?

Pensamos que debemos promover el trabajo en equipo en los centros escolares, favoreciendo espacios de discusión para confrontar experiencias y superar el aislamiento en que suelen trabajar los docentes.

Estos espacios permitirán cuestionar las modalidades instaladas en el sistema escolar, compartir experiencias (tanto las exitosas como las que no han resultado positivas) y propiciarán el análisis crítico de derechos y obligaciones

de maestros y alumnos. De esta forma, se favorecerá la toma de decisiones según acuerdos, lo que permitirá lograr una mayor coherencia en el trabajo y en la realización de proyectos en común.

b. Nivel de las concepciones teórico-metodológicas

El cambio de perspectiva radical que ha tenido lugar en los últimos veinte años en relación con la alfabetización no ha ido a la par con las conceptualizaciones que los maestros demuestran en su práctica en cuanto a la enseñanza de la lectura y de la escritura.

Asimismo sucede con manejo teórico-metodológico de las teorías del aprendizaje, a pesar de que el sistema educativo latinoamericano, “presenta una convergencia notable entre diversos autores y enfoques teóricos en relación con los principios explicativos básicos del aprendizaje en general y del aprendizaje escolar en particular”. (Coll, 1993).

En el caso particular de la lectura y de la escritura, los estudios psicogenéticos y psicolingüísticos han permitido dilucidar aspectos importantes del proceso de reconstrucción de la lengua escrita por parte de los sujetos. Reformular la concepción del objeto de enseñanza en función de dichos aportes y realizarlos desde una perspectiva constructivista parece ser una condición importante para contribuir con el cambio de la propuesta didáctica vigente en la escuela.

Para lograrlo, debe tratar de superarse la gran diferencia que existe entre la práctica escolar y la práctica social de la lectura y de la escritura.

La lengua escrita, creada para representar significados, aparece en la escuela fragmentada y desligada de sus funciones comunicativas y sociales; la lectura en voz alta ocupa un lugar más preponderante en el ámbito de la escuela que la lectura silenciosa, cuando en las situaciones de la vida sucede al contrario.

Se lee para aprender a leer, cuando en la práctica social se trata de una actividad orientada por propósitos, ya sea informativos, ya sea recreativos.

Se escribe para aprender a escribir, esperando en el salón de clases que los niños produzcan textos en un tiempo breve y escriban directamente la versión final, cuando fuera de las aulas producir un texto implica un proceso largo con múltiples borradores y revisiones paulatinas.

También es importante que desde el principio la escuela propicie la participación de los estudiantes en situaciones de lectura y de escritura:

- Favorecerles un entorno rico en impresos para que tengan contacto con materiales escritos variados.

- Leerles mucho y diversos tipos de textos, con el propósito de que puedan ir elaborando hipótesis sobre los diferentes géneros.
- Proponerles situaciones de producción que les plantearán la opción y el reto de elaborar textos oralmente con destino escrito antes de saber escribir en el sentido convencional del término.

Estos tipos de actividades son cognitivamente muy significativas pues permiten al estudiante plantearse hipótesis con relación a la lengua escrita e ir descubriendo paulatinamente sus características, así como familiarizándose con el acto de escritura.

c. Nivel de capacitación

Como lo hemos visto anteriormente, las razones para la actualización en el caso de los docentes latinoamericanos son múltiples.

Unas obedecen a asuntos relacionados con el cambio de paradigma en los procesos de enseñanza-aprendizaje realizados en los últimos veinte años en la región y que incluyen transformaciones profundas en el campo específico de la lectoescritura.

En efecto, muchas veces subyacen en las actividades docentes concepciones superadas por la investigación y la práctica. En algunos casos, porque actúan como técnicos que aplican recetas; en otros, porque por ausencia o deformación de un bagaje conceptual, reproducen prácticas obsoletas y en otros casos porque, creyendo aplicar teorías modernas, recaen en el tratamiento ingenuo de la enseñanza de la lectoescritura, practicando métodos cuyos resultados han demostrado su ineficiencia.

Otras razones se refieren al contexto en el que los maestros se sitúan para desarrollar sus actividades educativas. En este último aspecto, cabe mencionar las siguientes:

1. Formación de base poco actualizada, muchas veces obtenida en centros educativos poco actualizados también.
2. La práctica del aula es cuestionada cuando se aparta de la tradición, mientras que rara vez lo es cuando reproduce exactamente lo que se ha venido haciendo de generación en generación, por lo que es necesario que el maestro esté preparado para explicar a la comunidad las ventajas de las estrategias didácticas que contribuyen con la formación de lectores y escritores autónomos.
3. El hecho muy frecuente en nuestro sistema educativo latinoamericano de que si un maestro resulta bueno en el primer curso de la escuela básica, es trasladado a los cursos superiores de ese mismo nivel.

4. Bajas remuneraciones que les impiden el acceso a libros y revistas especializadas.

5. Las condiciones del pluriempleo a las que muchas veces no pueden sustraerse debido esencialmente a la escasa jerarquización social de la función docente.

6. Personas dedicadas a la labor docente y que no tienen una vocación marcada, pues han tomado el trabajo por no disponer de otras opciones.

Ante esta problemática tan compleja, una de las respuestas más comunes para la actualización de los maestros en servicio ha sido su capacitación, además del replanteamiento en algunos países de las bases de la formación docente a nivel de las escuelas normales y de las instituciones de educación superior.

Si nos ubicamos en lo referente a la alfabetización y a la capacitación de los maestros, dos cuestiones fundamentales emergen:

1. Cómo asegurar su propia formación como lectores y productores de textos.
2. Qué aspectos teórico-metodológicos relacionados con los procesos de lectura y escritura considerar en su formación.

En el primer aspecto, consideramos fundamental que el maestro de lectoescritura sea un buen lector y escritor. Asumimos que para comunicar a los niños los comportamientos típicos del lector y del escritor, el maestro debe encarnarlos en el salón de clase. Debe brindar la oportunidad a sus estudiantes de participar en proyectos de lectura y de escritura que él mismo está realizando, sentando las bases de una relación horizontal de lector a lector o de escritor a escritor.

Así por ejemplo, la responsabilidad de leer puede recaer a veces en él o puede ser compartida con sus estudiantes. Lógicamente, en el primer curso de primaria, la lectura del maestro resultará de particular importancia cuando aún los niños no lean por sí mismos.

Al generar múltiples y variadas situaciones de lectura (diversos géneros, diferentes tipos de textos en cada género), irá sentando las bases para que sus estudiantes aborden luego la lectura con suficientes conocimientos previos.

A lo largo de toda la escolaridad, el maestro continuará actuando como lector, quizás con menos frecuencia que al principio, porque es leyendo textos que él ha seleccionado por su utilidad o por ser interesantes o bellos, que comunicará a sus estudiantes el inmenso valor y poder de la lectura.

De igual manera sucede con su rol de escritor. Evidentemente, ser un buen lector y un buen escritor es una condición necesaria, pero no suficiente para

enseñar a leer y a escribir. La enseñanza requiere de otras intervenciones y conocimientos didácticos que el maestro de lectoescritura debe poseer y que puede mejorar a través de la capacitación.

Es esencial que todo el proceso de capacitación esté orientado por la misma concepción didáctica que se pretende comunicar y que los contenidos didácticos constituyan el eje del trabajo.

En nuestro caso, hemos asumido el aprendizaje como un proceso de construcción social que es inseparable del contexto cultural, lo que supone que las acciones educativas estarán vinculadas al contexto comunitario en que ocurren.

Esta concepción nos lleva a centrar la capacitación de los docentes en situaciones que signifiquen un reto para ellos y les permitan reelaborar el conocimiento, que favorezcan la interacción entre pares a través de la lectura crítica de diferentes fuentes bibliográficas, la aplicación de las propias estrategias de lectura y escritura a los procesos de enseñanza de la lengua escrita, la explicitación de los procesos en los talleres formativos para su clarificación, entre otras.

2. Perfil del maestro de lectoescritura

Si deseamos hablar de un perfil del maestro de lectoescritura como una aspiración a la que deseamos llegar, no se trata de sumar características aisladas, sino de plantear competencias interrelacionadas, partiendo de una visión constructivista y social de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

2..1 Competencias generales del maestro de lectoescritura

a. Personales

1. Tiene claridad de su misión y función como educador.
2. Asume una escala de valores y es consecuente con ellos.
3. Demuestra disposición para el aprendizaje continuo y la innovación creativa, usando su juicio crítico.
4. Es perseverante, entusiasta y motivador del aprendizaje de sus estudiantes.
5. Establece relaciones horizontales con sus estudiantes.
6. Asume su identidad étnica y cultural.

7. Colabora en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en todo proceso orientado a la mejoría de la escuela.

b. Sociales

1. Se mantiene informado sobre las condiciones culturales, sociales y económicas de su región y de su país.

2. Sabe valorar la cultura nacional y latinoamericana, así como su proyección en el ámbito universal.

3. Tiene buenas relaciones humanas y posee capacidad para integrar y desarrollar trabajos en equipo.

4. Participa y aporta en las reuniones de colegas en el establecimiento en que enseña.

5. Promueve las prácticas de solidaridad y ayuda mutua en el salón de clases y en el contexto comunitario.

c. Básicas relacionadas con su propio dominio de la lengua

1. Tiene dominio adecuado de las destrezas propias de la comunicación oral, sabiendo adecuarse al contexto situacional y al destinatario de su discurso.

2. Domina las habilidades propias de la comunicación escrita, leyendo estratégica y críticamente diferentes tipos de textos y produciendo diversas formas de escritos.

3. Produce textos complejos y con coherencia oralmente y por escrito.

4. Escribe sin errores ortográficos.

5. Tiene amor por la lectura y la escritura, visualizándolas como una forma de acceder al conocimiento y al intercambio de ideas.

2.2. Competencias didácticas del maestro de lectoescritura

a. Conceptuales

1. Comprende las características propias del lenguaje y sus potencialidades como vehículo de comunicación, de apropiación de la realidad y de reflejo de la diversidad social y cultural de una comunidad.

2. Conoce los procesos de apropiación de la lengua escrita.
3. Se empeña en que sus estudiantes se apropien de la escritura como un sistema que representa la realidad en lugar de hacerlo como un código de transcripción de la lengua oral a la escrita.
4. Reconoce la diversidad lingüística para valorarla apropiadamente al momento de enseñar lengua.
5. Conoce los procesos de comprensión y producción de textos con la finalidad de que sirvan como marco de referencia para la enseñanza de la lectura, de la redacción y de la comunicación oral.

b. Pedagógicas

1. Identifica y formula con claridad sus propósitos educativos tomando en cuenta las necesidades socioeducativas de sus estudiantes.
2. Orienta, planifica, fundamenta, conduce y evalúa el proceso de enseñanza-aprendizaje.
3. Enriquece y renueva el ambiente del aula.
4. Diseña ambientes de aprendizaje que favorezcan el desarrollo de inteligencias múltiples.
5. Usa con frecuencia diferentes fuentes de conocimiento para sus estudiantes, no sólo los libros de textos.
6. Utiliza diversas actividades, ricas y retadoras para sus estudiantes y teniendo en cuenta el nivel cognoscitivo en el que se encuentran.
7. Toma en cuenta la etapa de apropiación de lengua escrita en que se ubican sus estudiantes.
8. Da seguimiento y evalúa los logros de sus alumnos, utilizando diferentes formas de evaluación.
9. Mantiene coherencia entre los fines educativos propuestos y los métodos para alcanzarlos, en función del ser humano que se desea formar.
10. Reflexiona sobre el objeto de conocimiento (lectoescritura) e investiga sobre los procesos que se desarrollan en el salón de clases.

c. Metodológicas

1. Aplica diversas estrategias procesuales para que sus estudiantes se apropien de la escritura como un sistema de representación de la realidad.
2. Trabaja la lectura como proceso, con el objetivo de que sus alumnos puedan convertirse en lectores críticos y estratégicos de diferentes tipos de textos.
3. Presenta a sus estudiantes situaciones de aprendizaje que les permitan desarrollar procesualmente habilidades para redactar diferentes tipos de textos.
5. Aplica las formas de evaluación apropiadas para los procesos de la comprensión y producción orales y escritas.
6. Aprovecha pedagógicamente en su práctica docente los “errores constructivos” de sus estudiantes.

3. Cómo integrar la lectoescritura en actividades cotidianas de clase

3.1 El aprendizaje cooperativo

La educación escolar es grupal. Se realiza con grupos, no con sumas de individuos. Todo el aprendizaje es una construcción social. Organizar el desarrollo de las actividades en grupos, rincones, talleres, parejas, etc. constituye una condición muy importante para un trabajo constructivista en lenguaje. El trabajo cooperativo, entre otras muchas ventajas, contribuye a mantener activa y estimular la motivación frente al aprendizaje.

Para trabajar en el salón de clases cooperativamente, necesitamos un aula que brinde un ambiente grato y estimulante, que rete a los niños a comunicarse, practicando con múltiples textos.

Dar vida a una clase cooperativa es hacer una opción de educador. Es terminar con el monopolio del adulto que decide, diseña, define él mismo las tareas, aseptica el medio. Es permitir que los niños construyan el sentido de su actividad escolar. Es aceptar que un grupo viva con sus alegrías, sus conflictos, su propia experiencia.

Siguiendo a Inostroza (1996), proponemos organizar un aula, en conjunto con los niños y la comunidad, que incluya los siguientes propósitos:

- **Valorar la creatividad**, organizando un diario mural con dibujos, poemas, chistes y otras producciones de los niños.
- **Sistematizar los aprendizajes**, elaborando cuadros con registro estructurado de lo aprendido.
- **Despertar el deseo de leer**, presentando en forma atractiva los libros y otros materiales de la vida diaria en la biblioteca del aula.
- **Vincular al niño con el mundo exterior**, organizando un lugar para el correo donde se coloquen los intercambios recibidos con la comunidad.
- **Comprometer al niño con sus aprendizajes**, colocando en un lugar visible los proyectos por realizar.
- **Facilitar el trabajo de los niños**, implementando un lugar para dejar los materiales: lápices, tijeras, papel, pegamento, etc.
- **Apoyar la formación de hábitos**, examinando diariamente la lista de asistencia, el cuadro de responsabilidades y el calendario (colocados en un lugar visible del aula).

- **Incentivar el valor estético**, implementando un rincón del arte.

La ambientación del aula con materiales impresos diversos debe ser significativa para potenciar en los niños el aprendizaje por descubrimiento, por elaboración y construcción de los significados en una interacción dinámica y permanente con los textos existentes en su entorno. En las comunidades alejadas, donde la cultura letrada escasea, resulta fundamental crear un ambiente alfabetizador. La escuela debe salir a la comunidad para no aislarla aún más.

3.2 La pedagogía de proyectos

Jolibert (1994) propone tres tipos de proyectos en las clases de lengua que permitirán una mejor apropiación de las competencias necesarias para que los niños se vuelvan lectores y escritores autónomos y críticos.

- **Proyectos de vida cotidiana del grupo**, que abarcan todas las decisiones relacionadas con la existencia y el funcionamiento de la vida de una colectividad escolar: organización del espacio, del tiempo, de las actividades, de las responsabilidades, etc.
- **Proyectos empresa**, que consisten en actividades complejas alrededor de un objeto preciso de cierta amplitud: acondicionar el rincón de lectura, organizar un debate, instalar y administrar la biblioteca de la clase, etc.
- **Proyectos competencias/conocimientos**, originados a partir del deseo de compartir con los niños las perspectivas sobre los contenidos de formación, que habitualmente están restringidos a los profesores, tales como los objetivos del trabajo del año, las competencias que cada uno debe construir para pasar a la clase siguiente, las expectativas de los niños y de los maestros. Se ponen en forma de carteles en las paredes del aula y se van analizando a medida que el objetivo es alcanzado.

Estos proyectos permiten la negociación del maestro con sus alumnos, estableciendo acuerdos entre los intereses de los estudiantes y la intención educativa del maestro. Es una forma de motivar a los alumnos, de hacerlos responsables de su quehacer en la escuela, de tratarlos como personas inteligentes y capaces.

En los proyectos, se lee y se escribe para resolver necesidades, por lo que se recurre al uso de la lengua escrita dentro de un contexto significativo. La motivación principal es la que se deriva de pensar, enfrentar y resolver problemas, aprender. No se trata de reinventar un lenguaje para la escuela, sino de meter en la escuela el lenguaje que se usa en la sociedad. Por eso la pedagogía de proyectos permite trabajar con libros diversos, periódicos, carteles, folletos, revistas, etc. que se encuentran en todas partes. Permite

aprovechar al máximo las oportunidades que se presentan de leer y escribir como tareas necesarias. Por ejemplo, cuando hay que enviar una nota a la familia, ¿por qué no hacerla con los niños?

Ahora bien, para que el conjunto de estos proyectos pueda llevarse a cabo, cada escuela debe otorgarse formas de vida institucionales en las que se presenten bien definidos los roles, las tareas, las responsabilidades de niños y adultos y, entre estos últimos, los maestros, los directores y los padres.

3.3. La familia y el aprendizaje de la lectura y de la escritura

La alfabetización está incorporada al contexto familiar y al de la escuela y depende de su continuidad y de los lazos que se establecen entre ambos a través del mutuo respeto y de la información.

En la escuela, algunos niños encuentran nuevas formas de aprender a leer y a escribir y extienden sus actividades a otros contextos. Para otros, sobre todo para los de bajos recursos económicos o de diferentes grupos culturales, las actividades escolares les resultan totalmente diferentes. Esa discontinuidad puede influir sobre los aprendizajes y debe ser tomada en cuenta en las actividades de lectoescritura.

La escuela debe poner el acento en la calidad de la educación para la diversidad, en asumir sus responsabilidades incluyendo a todos, cualesquiera que fuesen las diferencias en el desarrollo natural o cultural.

Es importante también que establezca lazos de relación con las familias, busque múltiples formas para permitir a cada una encontrar un lugar en que se sienta cómoda, involucrada, creativa, eficaz: desde los padres profesionales hasta los padres analfabetos, convencida de que el involucramiento de los padres contribuye a la continuidad y a la coherencia de la alfabetización.

Los educadores debemos responder a su pregunta: ¿Qué podemos hacer nosotros en casa?

Para los padres alfabetizados, subrayar el interés que tiene leer con naturalidad junto a sus hijos todo aquello que forma parte de la vida familiar y responde a una necesidad: las etiquetas de los alimentos, los carteles de las calles, los afiches de las tiendas, etc. En todo caso, no se trata de leerles todo ni de hacerles decodificar sílaba por sílaba, sino de ayudarles a adivinar cada vez más exactamente el significado de lo que llama su atención a través de ciertas pistas que son justificadas en conjunto. Decirles también la importancia que tiene que los padres o algún otro familiar lean historias a los niños, hojeen con ellos cuentos, invitándolos a predecir lo que sucederá en la página siguiente.

Para los padres analfabetos, sugerir que cuenten a sus hijos historias que conocen por tradición oral, o que utilicen libros ilustrados para contárselos a sus hijos, sugiriéndoles que sean los niños que digan lo que creen que sucederá en las próximas páginas; también pueden basarse en relatos imaginarios. Podemos igualmente involucrar a estas familias en actividades de colaboración con la escuela para recortar dibujos que irán a las paredes del aula, o para buscar impresos que forman parte de la vida de la comunidad y que incluiremos en la biblioteca escolar o para que colaboren con una actividad de exposición-venta de libros infantiles en la escuela.

Debemos invitarlos a “comprender” lo que hacemos, establecer una colaboración. Esta tarea resulta compleja: la herencia de desconfianza recíproca es pesada, la actitud de “cada cual en lo suyo”, persiste. Sin embargo, se necesita de ambas partes una voluntad firme para el bien de nuestros niños.

3.4 Diversidad de la situación didáctica y continuidad de la propuesta didáctica

Cuando hablamos de diversidad de la situación didáctica en el área de la lectoescritura, nos referimos a los siguientes elementos:

- Necesidad de crear en el aula el espacio didáctico para leer y producir variedad de textos de uso social.
- Diversificación de los propósitos que guían las situaciones de lectura y escritura: recreación, información, resolución de problemas.
- Variedad de destinatarios: uno mismo, los compañeros de clase, el maestro, la familia, el director de la escuela, otros niños o adultos desconocidos.
- Decisiones con relación a la organización grupal: individual, en parejas, en equipos.
- Necesidad de proponer a los niños distintas acciones frente a los textos: escuchar, leer, narrar, escribir, informar, dictar, copiar, escribir por sí mismos, planificar la escritura de un texto, revisarlo, reescribirlo, etc.
- Simultaneidad de situaciones didácticas bajo distintas modalidades organizativas: actividades y proyectos a corto plazo o permanentes.

Además de la diversidad, la continuidad en las propuestas didácticas constituye también un criterio que orienta las decisiones de enseñanza. Al hablar de continuidad, nos referimos a que los maestros de un mismo establecimiento escolar deben:

- utilizar un paradigma de aprendizaje común.
- apropiarse de concepciones teórico-metodológicas similares que inspiren la enseñanza de la lectoescritura.
- establecer objetivos por ciclos y no por grados.

- acordar a los objetivos generales prioridad absoluta sobre los objetivos específicos.
- evitar establecer una correspondencia término a término entre objetivos y actividades, correspondencia que lleva a la parcelación de la lengua escrita y a la fragmentación de actos tan complejos como la lectura y la escritura.
- superar la tradicional separación entre “alfabetización en sentido estricto” (apropiación del sistema de escritura) y “alfabetización en sentido amplio” (desarrollo de la lectura y de la escritura).
- centrar las propuestas en la construcción del significado desde el comienzo.

4. Bibliografía

Braslavsky, B. **Las nuevas perspectivas de la alfabetización temprana.** En Lectura y Vida, 2000, páginas 32-43. Asociación Internacional de Lectura: Buenos Aires, Argentina.

Braslavsky, B. **El entorno y el maestro en diversas perspectivas de la alfabetización inicial.** En Lectura y Vida, 1995, páginas 1-5. Asociación Internacional de Lectura: Buenos Aires, Argentina.

Braslavsky, B.; N. Natalí y N. Rosen. **Alfabetización emergente y efectos de la enseñanza.** En Lectura y Vida, 1991, páginas 10-19. Asociación Internacional de Lectura: Buenos Aires, Argentina.

Braslavsky, B. **Hacia un paradigma didáctico de la enseñanza inicial de la lectoescritura.** En Lectura y Vida, 1990, páginas 16-22. Asociación Internacional de Lectura: Buenos Aires, Argentina.

Canú, M. **Lectoescritura: ¿Aprendizaje espontáneo o escolar?** En Lectura y Vida, 1994, páginas 15-25. Asociación Internacional de Lectura: Buenos Aires, Argentina.

de Lima Jiménez, D. 2001. **Evaluación del programa de español de primero y segundo grados de la Educación Básica. Informe de Investigación.** Secretaría de Estado de Educación: Santo Domingo, República Dominicana.

Desinano, N. 1994. **Didáctica de la lengua para 1º, 2º y 3º grado.** Ediciones Homo Sapiens: Buenos Aires, Argentina.

Dubois, M. E. **La lectura en la formación y actualización del docente.** En Lectura y Vida, 2002, páginas 30-38. Asociación Internacional de Lectura: Buenos Aires, Argentina.

- García, G. **La alfabetización como espacio de conflicto teórico. Dos enfoques alternativos: el psicogenético y el didáctico.** En Lectura y Vida, 1993, páginas 29-34. Asociación Internacional de Lectura: Buenos Aires, Argentina.
- Gómez Palacio, M.; M. B. Villareal; L. V. González; M. López y R. Jarillo. 1997. **El niño y sus primeros años en la escuela.** Secretaría de Educación Pública: México.
- Haché de Yunén, A. y L. Montenegro. 1994. ¡Cuenta conmigo! Español 8. Libro de texto. Cuaderno de trabajo. Guía didáctica. Secretaría de Educación, Bellas Artes y Cultos: Santo Domingo, República Dominicana.**
- Inostroza de Celis, G. 1996.** Aprender a formar niños lectores y escritores. **Dolmen Ediciones: Santiago de Chile, Chile.**
- Jolibert, J. y grupo de docentes de Ecoen. 1991.** Formar niños lectores de textos. **Dolmen Ediciones: Santiago de Chile, Chile.**
- Kaufman, A. M. **Escribir en la escuela: qué, cómo y para quién.** En Lectura y Vida, 1994, páginas 15-32. Asociación Internacional de Lectura: Buenos Aires, Argentina.
- Kaufman, A. M. y M. E. Rodríguez. 1993. **La escuela y los textos.** Santillana: Argentina.*
- Lerner, D. 2001. **Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario.** Fondo de Cultura Económica: México.*
- Lerner, D. **Capacitación en servicio y cambio en la propuesta didáctica vigente.** En Lectura y Vida, 1994, páginas 33-54. Asociación Internacional de Lectura: Buenos Aires, Argentina.
- López, M. E. y colaboradores. 1993. **Psicogénesis de la lectoescritura. Mitos y realidades.** Ángel Estrada y Cía. S.A.: Buenos Aires, Argentina.
- Molinari, M. C. **Diversidad y continuidad en situaciones de escritura y revisión en el Jardín de Infantes.** En Lectura y Vida, 1998, páginas 5-37. Asociación Internacional de Lectura: Buenos Aires, Argentina.
- Montenegro, L. y A. Haché de Yunén. 1993. ¡Cuenta conmigo! Español 7. Libro de texto. Cuaderno de trabajo. Guía didáctica. Secretaría de**

Educación, Bellas Artes y Cultos: Santo Domingo, República Dominicana.

Montenegro, L. y A. M. Haché de Yunén. 1997. Una propuesta para el desarrollo de estrategias de comprensión lectora: Tiempo de lectura. **En Los procesos de la lectura y la escritura. Universidad del Valle: Cali, Colombia.**

Muruny Curto, L.; M. Ministrál Morillo y M. Miralles Teixidó. 1993. **Escribir y Leer. Volumen I: De cómo los niños aprenden a escribir y a leer.** Ministerio de Educación y Ciencia. Edelvives: Barcelona, España.

Nemirovsky, M. 2000. **Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños.** Piados: México.

Smith, F. 1996. **El mundo depende de los maestros.** En Alfabetización por todos y para todos. Asociación Internacional de Lectura: Aique Grupo Editor: Argentina.

Teberosky, A. **El lenguaje escrito y la alfabetización.** En Lectura y Vida, 1990, páginas 5-15. Asociación Internacional de Lectura: Buenos Aires, Argentina.

Conclusión

Al abordar el problema de la capacitación de maestros y de comunidades educativas eficientes para la enseñanza de la lectura y de la escritura, se pone en evidencia la necesidad de tomar en cuenta diversos factores íntimamente relacionados: la visión de educación que se proponga, el carácter intercultural y bilingüe de la educación de los grupos indígenas, el modelo de lectura y escritura que se plantee, la forma en que se asume la alfabetización y, finalmente, los criterios de excelencia del maestro en términos de una capacitación transformadora y de la definición de estándares de calidad docente.

Respecto a la visión de la educación, proponemos una pedagogía construida sobre la base del diálogo de saberes y la negociación cultural. Desde allí se favorece el desarrollo de una identidad propia de los pueblos latinoamericanos y una revalorización de su lengua, su gente y su cultura. La educación tiene sentido si, y sólo si, se educa para la liberación del ser humano y la autonomía.

Desde esta perspectiva, se visualiza la necesidad de definir la función social de la escuela en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Consiste en desarrollar en sus alumnos la competencia comunicativa, es decir la capacidad de comprender y producir textos para la comunicación. Recomendamos que la formación de los tres primeros años de la educación básica sea impartida por maestros que dominen la lengua materna de los niños. Especialmente en los grupos indígenas se requiere elevar la autoestima lingüística de los niños y crear con el entorno verdaderas comunidades de aprendizaje. Los grupos indígenas tienen el desafío de paralelamente desarrollar su escritura como pueblo.

Hemos visto también que ningún modelo de lectura o escritura aisladamente ofrece respuestas satisfactorias a las necesidades del diálogo de saberes y la negociación entre el maestro y sus alumnos. Se requiere más bien del desarrollo de una concepción actualizada de aprendizaje de la lengua escrita, que permita al maestro tomar decisiones acertadas a fin de organizar actividades que permitan a los niños de los sectores desfavorecidos apropiarse de la escritura. Evidentemente, dichas estrategias serán sensibles a las condiciones intelectuales, lingüísticas y sociales de sus alumnos. Empero, no se pretende que los maestros abandonen sus estilos de enseñanza sino que los analicen y los re- asuman críticamente.

Las dificultades que tienen los niños de sectores marginados para aprender a leer y escribir se deben, en gran medida, a las limitaciones culturales del medio en que viven. Para pertenecer a una cultura letrada, se requiere mucho más que conocer el alfabeto. Se requiere, además, de un entorno donde la lengua cumpla su función social. Por consiguiente, la escuela debe suplir y re-crear las condiciones extraescolares que apoyan el aprendizaje de la lengua escrita y que se encuentran ausentes en la población marginada.

Otra conclusión de especial importancia para el desarrollo de centros de excelencia es considerar que el aprendizaje de la lengua escrita es inseparable del contexto en el que ocurre. Este contexto incluye, no sólo las oportunidades de los niños de relacionarse con la escritura, sino también cómo influye sobre la interacción educativa, los bajos salarios de los maestros, la centralización del sector oficial, las distancias geográficas que a veces debe recorrer el maestro debido al pluriempleo. Las condiciones de vida de los maestros deben mejorar para que la eficiencia de la escuela también mejore.

Frente a estas conclusiones, es preciso redefinir la capacitación del maestro. Debe insertarse dentro del marco del diálogo de saberes con el maestro y la negociación cultural con el objeto de evitar continuar reproduciendo prácticas educativas obsoletas o caer en el tratamiento ingenuo de la enseñanza de la lectoescritura basándose en interpretaciones distorsionadas de métodos o enfoques cuyos resultados han mostrado ser eficientes. En resumen, en el terreno educativo no existen las recetas sino la disposición a tender puentes de comunicación con las necesidades de aprendizaje de cada niño y de cada grupo social.